

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

MARTA VON DENTZ

**AS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA INTERFACE SERVIÇO SOCIAL E
EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA:
ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

MARTA VON DENTZ

**AS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA INTERFACE SERVIÇO SOCIAL E
EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO
ACADÊMICA**

Porto Alegre
2019

MARTA VON DENTZ

**AS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA INTERFACE SERVIÇO SOCIAL E
EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO
ACADÊMICA**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Orientador: Prof. Dr. Francisco Arseli Kern

Porto Alegre
2019

Ficha Catalográfica

D415t Dentz, Marta von

As tendências da Proteção Social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada : análise crítica da produção acadêmica / Marta von Dentz . – 2019.

204.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Arseli Kern.

1. Serviço Social. 2. Educação Escolarizada. 3. Proteção Social.
I. Kern, Francisco Arseli. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

MARTA VON DENTZ

**AS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA INTERFACE SERVIÇO SOCIAL E
EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Aprovada em 09/09/2019

BANCA EXAMINADORA:

.....
Prof.º. Dr.º. Francisco Arseli Kern (Orientador) – PUCRS

.....
Prof.ª Dr.ª Gleny Terezinha Duro Guimarães – PUCRS

.....
Prof.ª Dr.ª Kamila Lockmann – FURG

.....
Prof.º. Dr.º. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

.....
Prof.ª Dr.ª Eliana Bolorino Canteiro Martins - UNESP

*A Roberta, Waldemar, Adolpho,
Jândira, Marta Suzana, Aracy Cabral
(in memoriam – anjos, avós, inspirações).*

EXPRESSANDO A GRATIDÃO

Sinceramente, esta foi a última parte que escrevi, e foi por demais prazerosa! Momento de expressar o que me causa maior encantamento: a gratidão!

Uma linda expressão de gratidão é destinada a própria vida. Diariamente única, singular, surpreendente, dinâmica, simples.

Outra se destina aos livros, aos referenciais teóricos que estiveram na cabeceira, na estrada, nas aulas, na mente, nos escritos. Companheiros diretos e permanentes.

Gratidão ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Recebeu-me como desconhecida, sem intermediadores no processo de seleção.

Toda estima aos professores deste mesmo Programa e de outros, que possibilitaram e provocaram o pensamento constantemente.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

Expresso gratidão aos colegas de doutorado da PUCRS. Aqueles que indicaram salas, lugares, que mostraram os caminhos para se chegar onde necessitava mais rapidamente. Com quem dividi horas de debate, reflexão e palpites sobre a Vida e sobre as causas e soluções para as questões societárias do nosso tempo: obrigada!

Obrigada quarteto! Orientador, colegas de grupo de pesquisa (André e Betina). Professor Francisco (nosso Chico)! Gratidão pela compreensão, pelas orientações, saberes compartilhados. Sobretudo, pelo ser humano que és! André, obrigada por ser um grande amigo encontrado nesta jornada!

Agradecimento especial para a banca que acompanhou o desenvolvimento desta pesquisa. Ao Roberto, que, com maestria, permanece presente na vida desde o mestrado. À Kamila, pelas contribuições singulares da qualificação que se fizeram presentes na continuidade dos escritos. À Gleny, pelo olhar atento aos detalhes do trabalho. E, por fim, à Eliana, que, mesmo não estando presente no momento de qualificação, se dispôs a contribuir nesta fase final. Obrigada a cada um de coração!

À família! Todos, todos! Pai, mãe, irmãos, irmãs, sobrinhos...Todos! Gratidão a este berço que instigou olhar para a grandeza do mundo. Que permanentemente abraça, acalenta, escuta, ensina! Muita gratidão a todos vocês!

Obrigada Tia Salete e Tio Carlito, por todo acolhimento e cuidado, afeto durante a Vida! Tia Marisa, obrigada por todo apoio e carinho!

E gratidão ao que, cruzando o caminho da vida, permaneceu! Ficou! O dia que te conheci - inesperado, inimaginável, improgramável; o lugar – informal, andante; os livros – o príncipe de Maquiavel e Mulheres de Cinzas; a impressão – primeira; assim siga a vida na tua companhia! Gratidão por tudo, Miguel!

Gratidão ao Sesc – São Miguel do Oeste! Iniciei este percurso trabalhando com vocês. E, foi um trabalho maravilhoso junto às comunidades desta região. Obrigada!

Gratidão à Unisc – Universidade de Santa Cruz do Sul! Ao Departamento de Ciências Humanas nas pessoas do Caco e César! Obrigada! Ao Curso de Serviço Social e outras interfaces. Aos amigos que encontrei neste espaço e que me ensinaram demais! Aos acadêmicos em Serviço Social! Obrigada por todo aprendizado! À Clarice Lia Scherer - a mãe que encontrei em Santa Cruz do Sul – muita gratidão por todo afeto e carinho.

Ao Patrão Velho! Obrigada! Gracias! Nimuthamale! Merci! Thanks!

“Gracias a la vida que me ha dado tanto (...)
Gracias a la vida, gracias a la vida” (Mercedes Sosa).

RESUMO

Esta tese objetiva produzir um diagnóstico crítico acerca das tendências da proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada, procurando identificar as concepções que as permeiam na literatura acadêmica. Consideramos, como possibilidade para pensar a proteção social nesta interface, a educação básica pública brasileira como um terreno de trabalho dos profissionais Assistentes Sociais. O estudo é realizado em torno da questão fundamental: *Que concepções e sentidos da proteção social são produzidos nas pesquisas contemporâneas considerando a interface Serviço Social e Educação Escolarizada? E, ainda, quais são as tendências e reconfigurações da proteção social nesta interface?* Do ponto de vista metodológico, propomos a realização de um recorte analítico priorizando uma leitura diagonal de produções científicas dos Programas de Pós-graduação considerados de excelência tanto da área de Serviço Social quanto da Educação (conceito CAPES 6 e 7), delimitando as produções que circundam a objetividade deste estudo e que tangenciam políticas de escolarização alternativas para contextos de vulnerabilidade social. Sinalizamos que fazem parte deste recorte analítico as três últimas avaliações da CAPES, a saber: 2010, 2013 e 2017. A pesquisa aponta para um posicionamento estratégico da Educação Escolarizada dimensionada pela concepção de proteção social com ênfase no “cuidado”, “no acolhimento”, sugerindo “um mundo seguro” enfatizado pela “escola que protege”. Nosso estudo sublinha, então, à crítica necessária e devida ao relativismo que vem sendo incorporado à proteção social pelo Estado e materializado na interface salientada, uma vez que as ancoragens da proteção social engendradas, sobretudo no *locus* da Educação Escolarizada, são mobilizadas de forma desvinculada da garantia efetiva e emancipatória do direito à educação. Outrossim, a pesquisa sustenta que a proteção social vem se reconfigurando contemporaneamente, diluindo-se e ressignificando-se, tornando-se, portanto, não somente um aparato político de Estado, mas um modo de vida indicando para o “*ethos*” da proteção social.

Palavras-chave: Serviço Social. Educação Escolarizada. Proteção Social.

ABSTRACT

This thesis aims to produce a critical diagnosis about the tendencies of social protection in the Social Service and School Education interface, trying to identify the conceptions that permeate them in the academic literature. We consider, as a possibility to think about social protection in this interface, the Brazilian public basic education as a field of work of the Social Welfare professionals. The study is carried out around the fundamental question: What conceptions and meanings of social protection are produced in contemporary research considering the Social Work and School Education interface? And, what are the trends and reconfigurations of social protection in this interface? From the methodological point of view, we propose the accomplishment of an analytical cut prioritizing a diagonal reading of scientific productions of the Postgraduate Programs considered of excellence of both Social Service and Education (CAPES concept 6 and 7), delimiting the productions that surround the objectivity of this study and that tangentialize alternative schooling policies for contexts of social vulnerability. We note that the three last evaluations of CAPES are part of this analytical review, namely: 2010, 2013 and 2017. The research points to a strategic positioning of the School Education dimensioned by the conception of social protection with emphasis on "care", "in the host", suggesting "a safe world" emphasized by the "school that protects". Our study then stresses the necessary and due criticism of relativism that has been incorporated into social protection by the State and materialized in the interface highlighted since the anchorages of social protection engendered, especially at the locus of School Education, are mobilized in a way that is unrelated to guarantee an effective and emancipatory guarantee of the right to education. Moreover, the research maintains that social protection has been reconfiguring itself at the same time, diluting and resigning itself, becoming, therefore, not only a political apparatus of state, but a way of life indicating to the "*ethos*" of social protection.

Keywords: Social Work. School Education. Social Protection.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour objectif de produire un diagnostic critique sur les tendances de la protection sociale dans l'interface Service social et éducation scolaire, en essayant d'identifier les conceptions qui les imprègnent dans la littérature académique. Nous considérons, comme une possibilité de réflexion sur la protection sociale dans cette interface, l'éducation de base publique brésilienne comme un domaine de travail des professionnels de la protection sociale. L'étude est menée autour de la question fondamentale: quelles conceptions et significations de la protection sociale sont développées dans les recherches contemporaines en considérant l'interface Service social et Education scolaire? Et quelles sont les tendances et les reconfigurations de la protection sociale dans cette interface? Du point de vue méthodologique, nous proposons la réalisation d'une coupure analytique donnant la priorité à une lecture diagonale des productions scientifiques des programmes de troisième cycle considérés d'excellence du service social et de l'éducation (concepts CAPES 6 et 7), délimitant les productions l'objectivité de cette étude et qui tangent les politiques d'éducation alternative dans des contextes de vulnérabilité sociale. Nous notons que les trois dernières évaluations de CAPES font partie de cette revue analytique, à savoir: 2010, 2013 et 2017. La recherche pointe vers un positionnement stratégique de l'éducation scolaire définie par la conception de la protection sociale en mettant l'accent sur "la prise en charge", "dans l'hôte" , suggérant "un monde sûr" souligné par "l'école qui protège". Notre étude insiste ensuite sur les critiques nécessaires et justifiées du relativisme qui ont été intégrées à la protection sociale par l'État et se sont matérialisées dans l'interface mise en évidence depuis que les ancrages de la protection sociale engendrés, en particulier au niveau de l'éducation scolaire, sont mobilisés d'une manière qui n'a aucun rapport avec garantir une garantie effective et émancipatrice du droit à l'éducation. En outre, la recherche affirme que la protection sociale s'est reconfigurée en même temps, se diluant et se résignant. Par conséquent, devenir non seulement un appareil d'État politique, mais un mode de vie indiquant l'éthique de la protection sociale.

Mots-clés: Service Social. Education scolaire. Protection sociale.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1:** Ligações e alinhamentos para aprendizagem.....63
- Figura 2:** Regime de prática da proteção na Educação Escolarizada no Brasil 1994 - 2018.....83

GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Quantitativo de produções entre 2007/2018, IBICT e SCIELO45
- Gráfico 2:** Percentual de escolas de educação básica por dependência administrativa.....78
- Gráfico 3:** Número de escolas por etapa de ensino.....78
- Gráfico 4:** Percentual de matrículas na educação básica por dependência administrativa.....79
- Gráfico 5:** Número de matrículas na educação básica por dependência administrativa e localização (urbana/rural) da escola.....79
- Gráfico 6:** Evolução do percentual de matrículas em tempo integral - Ensino fundamental e médio.....79
- Gráfico 7:** Extrato analítico PPGE – média % 2007-2017.....92
- Gráfico 8:** Extrato analítico PPGSS – média % 2007-2017.....92
- Gráfico 9:** Quantitativo anual de teses e dissertações - PPGE.....94
- Gráfico 10:** Quantitativo geral de teses e dissertações PPGE – nota 6 e 7.....94
- Gráfico 11:** Quantitativo anual de teses e dissertações PPGSS.....96
- Gráfico 12:** Quantitativo geral de teses e dissertações PPGSS - nota 6 e 7.....96
- Gráfico 13:** Temáticas centrais nas produções PPGSS – conceito 7.....99
- Gráfico 14:** Temáticas centrais nas produções PPGSS – conceito 6.....100
- Gráfico 15:** Enfoque nas produções selecionadas para análise – PPGSS.....101
- Gráfico 16:** Temáticas centrais nas produções PPGE - conceito 7.....103
- Gráfico 17:** Temáticas centrais nas produções PPGE - conceito 6.....105
- Gráfico 18:** Enfoque nas produções selecionadas para análise - PPGE.....106
- Gráfico 19:** PPGE/PPGSS e o quantitativo de produções selecionadas para análise.....108

MAPAS CONCEITUAIS

Mapa conceitual 1: Proteção Social na literatura acadêmica do Serviço Social – Processo Inicial.....	114
Mapa conceitual 2: Proteção Social na literatura acadêmica do Serviço Social – Tecendo aproximações entre categorias.....	115
Mapa conceitual 3: Categorias iniciais, intermediárias e finais.....	116
Mapa 4: Referenciais teóricos da literatura acadêmica em Serviço Social.....	124
Mapa conceitual 5: Proteção Social na literatura acadêmica em Educação - Processo Inicial..	129
Mapa conceitual 6: Proteção Social na literatura acadêmica em Educação – Tecendo aproximações entre categorias.....	130
Mapa Conceitual 7: Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais.....	131
Mapa 8: Referenciais teóricos da literatura acadêmica em Educação.....	137

QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações encontradas IBICT	38
Quadro 2: Teses e dissertações destacadas, IBICT.....	39
Quadro 3: Artigos científicos, SCIELO.....	43
Quadro 4: Artigos destacados, SCIELO.....	43
Quadro 5: Conceitos de proteção social em Serviço Social e Educação.....	139

TABELAS

Tabela 1: Escala dos níveis conceituais (nota Capes) e o correspondente de PPG em Educação, conforme avaliações de 2010, 2013 e 2017.....	90
Tabela 2: Escala dos níveis conceituais (nota Capes) e o correspondente de PPG em Serviço Social, conforme avaliações de 2010, 2013 e 2017.....	91
Tabela 3: Relação de IES nota 6 e 7 e número de teses e dissertações defendidas a cada ano – Programas de Pós-Graduação em Educação.....	93
Tabela 4: Relação de IES nota 6 e 7 e número de teses e dissertações defendidas a cada ano – Programas de Pós-Graduação em Serviço Social.....	95
Tabela 5: Relação das IES em Serviço Social, número de dissertações e teses defendidas anualmente seguido do quantitativo das produções selecionadas para análise.....	98
Tabela 6: Relação das IES em Educação, número de dissertações e teses defendidas anualmente seguido do quantitativo das produções selecionadas para análise.....	102
Tabela 7: Produções selecionadas para análise em versão final.....	107
Tabela 8: Similaridades conceituais da Proteção Social no Serviço Social e na Educação.....	142
Tabela 9: Peculiaridades conceituais da Proteção Social no Serviço Social e na Educação.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CF – Constituição Federal
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializada da Assistência Social
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
CUMML - Centro Universitário Moura Lacerda
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMESCAM - Escola Superior De Ciências Da Santa Casa De Misericórdia De Vitória
FUFPI – Fundação Universidade Federal do Piauí
FUFSE - Fundação Universidade Federal do Sergipe
FUPF – Fundação Universidade de Passo Fundo
FURB - Universidade Regional de Blumenau
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES - Instituição de Ensino Superior
IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSUL - Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSS - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social
PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-GOIÁS - Pontifícia Universidade Católica do Goiás
PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
UCB – Universidade Católica de Brasília

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UCP/RJ – Universidade Católica de Petrópolis
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEFS – Universidade Federal de Feira de Santana
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UEPB - Universidade do Estado da Paraíba
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERR – Universidade Estadual de Roraima
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFMG – Universidade Federal de Campina Grande
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG - Universidade Federal do Goiás
UFGD - Universidade Federal de Grande Dourados
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA - Universidade Federal de Lavras
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB/J.P. - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFT - Universidade Federal do Tocantins
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo
UNB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESA - Universidade Estácio de Sá
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP/ARAR - Universidade Estadual Paulista de Araranguá
UNESP/FR - Universidade Estadual Paulista de Franca
UNESP/MAR - Universidade Estadual Paulista de Marília
UNESP/PP - Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente
UNESP/RC - Universidade Estadual Paulista de Rio Claro
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UNINCOR - Universidade Vale do Rio Verde
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
UNIPLAC/SC - Universidade do Planalto Catarinense
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISAL - Centro Universitário Salesiano
UNISANTOS - Universidade Católica de Santos
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO – Universidade de Sorocaba
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIT-SE – Universidade Tiradentes de Sergipe
UNIUBE - Universidade de Uberaba
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
UNIVAS – Universidade do Vale do Sapucaí
UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista
UPF – Universidade de Passo Fundo
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USF – Universidade São Francisco
USP - Universidade de São Paulo
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
PARTE I	31
A PROTEÇÃO SOCIAL NA INTERFACE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: UMA DISCUSSÃO DO PASSADO, DO PRESENTE E DO FUTURO	31
1 A COMPOSIÇÃO DO TERRENO INVESTIGATIVO: ENTRE DISCUSSÕES E DELINEAMENTOS	32
1.1 SITIANDO A INTERFACE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA	33
1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA INTERFACE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: UM ENFOQUE NA PROTEÇÃO SOCIAL.....	36
1.2.1 Levantamento realizado junto ao IBICT	38
1.2.2 Levantamento de artigos científicos encontrados na base de dados SCIELO	42
1.2.3 Quantitativo de produções: IBICT e SCIELO	45
1.2.4 Tecendo algumas pontuações preliminares	46
2 ADENSANDO APREENSÕES HISTÓRICAS ACERCA DA PROTEÇÃO SOCIAL: UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO	47
2.1 CONCEPÇÕES E RECONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS DA PROTEÇÃO SOCIAL.....	48
2.1.1 A proteção social na realidade brasileira: tecendo aproximações	54
3 PROBLEMATIZANDO A PROTEÇÃO SOCIAL COMO UM MODO DE VIDA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL	60
3.1 ALGUMAS INTERLOCUÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS DESTACADOS: PROTEÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA.....	60
4 PROTEÇÃO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO: ALGUMAS DIGRESSÕES TEÓRICO-POLÍTICAS	68
4.1 FORMULADORES EXPRESSIVOS DAS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA BRASILEIRA	70
4.2 POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRAS: ALGUMAS EVIDÊNCIAS DAS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL	74
4.3 PROVOCAÇÕES POSSÍVEIS	78
PARTE II	84
CONSTRUINDO UM MEIO DE ACESSO ÀS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA: DO MAPEAMENTO EMPÍRICO À SELEÇÃO DOS MATERIAIS ANALÍTICOS	84
5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS COLOCADOS EM AÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PERTINENTES AO PROCESSO INVESTIGATIVO	85
5.1 QUANTO AO MÉTODO E À NATUREZA INVESTIGATIVA: ALGUMAS PONTUAÇÕES	86
5.2 CONSTRUINDO O <i>CORPUS</i> EMPÍRICO.....	89
5.3 PROCESSO FINAL DE SELEÇÃO DA LITERATURA ACADÊMICA	97

5.4 SUMARIZAÇÕES E SINALIZAÇÕES	106
PARTE III	110
A PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PROTEÇÃO SOCIAL A PARTIR DA LITERATURA ACADÊMICA	110
6 ELEMENTOS CONCEITUAIS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO	111
6.1 ACHADOS CONCEITUAIS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM SERVIÇO SOCIAL.....	113
6.2 ACHADOS CONCEITUAIS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO	126
6.3 SINTETIZAÇÃO DOS ASPECTOS CONCEITUAIS DA PROTEÇÃO SOCIAL DA LITERATURA ACADÊMICA	138
7 AS TENDÊNCIAS E RECONFIGURAÇÕES DA PROTEÇÃO SOCIAL MATERIALIZADAS NA LITERATURA ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL	141
7.1 SOBRE OS ASPECTOS SIMILARES ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES EM SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SOBRE A PROTEÇÃO SOCIAL	141
7.2 SOBRE OS ASPECTOS PECULIARES ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES EM SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO ACERCA DA PROTEÇÃO SOCIAL	144
7.3 QUANTO AS TENDÊNCIAS E RECONFIGURAÇÕES DA PROTEÇÃO SOCIAL: ALGUMAS INQUIETAÇÕES	147
7.4 CONSTRUÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO ACERCA DAS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA INTERFACE PESQUISADA	151
7.4.1 O “ <i>éthos</i> ” da proteção social: elementos para pensar o novo emergente da pesquisa..	152
7.4.2 Possibilidades de resistência à lógica neoliberal individualizante	156
CONCLUSÕES DA PESQUISA	159
REFERÊNCIAS	163
ANEXO I	171
REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL SELECIONADAS PARA O PROCESSO DE ANÁLISE - Nota 7	171
ANEXO II	174
REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES DA EDUCAÇÃO SELECIONADAS PARA O PROCESSO DE ANÁLISE - Nota 7	174
ANEXO III	179
TABELA SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS RELATIVOS À CONSTITUIÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS NA PESQUISA: PPGSS 7 e 6	179
ANEXO IV	185
TABELA SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS RELATIVOS À CONSTITUIÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS NA PESQUISA: PPGE 7 e 6	185
ANEXO V	193

TABELA SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AOS CONCEITOS TEÓRICOS DAS PESQUISAS QUANTO À PROTEÇÃO SOCIAL.....	193
---	------------

INTRODUÇÃO

Em estudo publicado, Potyara Pereira enfatiza que a proteção social pensada como um tipo de provisão de bem-estar coletivo tem sofrido “injunções” e “desmoralizações”, sobretudo quando se destina aos mais pobres. Segundo a pesquisadora brasileira, a proteção social “é tratada, pejorativamente, como tutela ou paternalismo estatal, o que desqualifica o seu *status* de política pública e estigmatiza tanto os que com ela trabalham quanto os que a ela fazem *jus*” (PEREIRA, 2013, p. 640). Tal compreensão adquire potencialidade na medida em que esta provisão do bem-estar coletivo diminui artificialmente a pobreza e a desigualdade tão fomentada por organismos internacionais e adotada pelo Brasil.

Neste sentido, a “depreciação orquestrada da proteção social devida pelo Estado sempre foi tão eficiente que os governantes preferiram ser vistos como remediadores de males sociais produzidos pelo capitalismo do que protetores das vítimas desses males” (PEREIRA, 2013, p. 642). A publicação referenciada, embora focalize suas problematizações nas relações entre proteção social e trabalho, oportuniza o início de um estudo que possui como centralidade aproximações referentes às reconfigurações da proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada. De fato, a proteção social tem sido amplamente teorizada, interpretada, questionada consoante às reconfigurações sociais, políticas e econômicas de um contexto já não mais local, mas globalizante.

Na mesma direção, com suas especificidades, a recente tese publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília intitulada “Proteção Social no Capitalismo: Contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes” (POTYARA, 2013), evidencia ser “óbvio”, sob a égide neoliberal, o entendimento de que a proteção social “sofreu forte reorientação, pois teve que se pautar não só por novos referenciais teóricos e ideológicos – embora tributários do liberalismo clássico –, mas também pelas novas respostas econômicas e políticas oferecidas à crise de superprodução capitalista” (POTYARA, 2013, p. 19). A obviedade apresentada pela referida produção científica pode ser ampliada, uma vez que as reconfigurações sociais contemporâneas sugerem considerável mudança, inclusive no que se refere à concepção da proteção social, tornando esse processo complexo e atinente de investigações.

Neste sentido, é oportuno enfatizar a abordagem referente a reconfigurações, tendências da proteção social presente nesta pesquisa. Etimologicamente “*configurare*”, proveniente do latim, supõe moldar de acordo com um padrão. Portanto, reconfigurar supõe tornar a moldar

consoante este modelo/padrão que, pelos condicionantes que o permeiam, também se remodelou, se reformulou. Portanto, sustentamos que a proteção social permanentemente se modifica, se reconfigura conforme o contexto que a envolve.

Provocados por essas considerações iniciais, sublinhamos que pensar a proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada implica um exercício investigativo interessante, uma vez que tencionamos diferentes concepções e diferentes espaços, não somente de operacionalização profissional do Serviço Social, mas também de disputas políticas e interesses econômicos. Antes, porém, é importante ressaltar que, embora estejamos nos referindo a áreas de conhecimento distintas, as reconfigurações da proteção social se dão sob a égide neoliberal, que tem ganhado força e espaço em nosso tempo. Tal entendimento, não desconsiderando suas peculiaridades, perpassa todo este cenário e esta interface. Vale dizer que os programas neoliberais de proteção social que, desde os anos 1990, ocupam lugar prioritário nos discursos e nas agendas políticas dos governos, são aqueles que, atualmente, obrigam os beneficiários a trabalhar (ou a se submeterem a treinamentos para tal) em troca de assistência. Todavia, o mercado disponível para esse tipo de força de trabalho é geralmente precário, flexível, desprotegido e de baixa remuneração (POTYARA, 2013, p. 22).

A prioridade nos discursos e agendas políticas referentes a programas neoliberais de proteção social incidem fortemente tanto nas políticas sociais de um modo geral quanto nas políticas voltadas à escolarização, ou, então, como aqui chamamos, Educação Escolarizada/Escola Pública. Além disso, trazem ressonâncias nos modos pelos quais se amplia, na forma imanente da emergência da racionalidade política neoliberal no Brasil, o movimento de proliferação das políticas de Assistência Social articuladas com a Educação Escolarizada. Tais problematizações, com seus referenciais teóricos específicos, advêm de importante pesquisa de doutorado intitulada “A proliferação das políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias de governamentalidade neoliberal” realizada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LOCKMANN, 2013).

Neste ínterim, cabe salientar que o liberalismo se manteve presente no duradouro período histórico de 1889 até a efervescência do neoliberalismo, na segunda metade da década de 1980 e na entrada nos anos 1990. Nesse período, marcado por crises e tensões políticas, diferentes formas de condução social puderam ser notadas, ora mais liberais, ora mais intervencionistas. A emergência do neoliberalismo, gestada durante a crise do liberalismo no Brasil, se deu em pleno processo de redemocratização, onde a prioridade pelo social, pelos pobres e excluídos passou a ser amplamente presente nos discursos e práticas desenvolvidas pelos governos, de modo que, na transição de governos ditatoriais para governos democráticos, ocorreu a ascendência

neoliberal. Em simultâneo, programas neoliberais de proteção social passaram a ocupar lugar prioritário nos discursos e nas agendas políticas dos governos (LOCKMANN, 2013).

Assim, destacamos que, neste contexto, a “racionalidade neoliberal”, além de destruir direitos, “produz relações sociais, formas de vida, subjetividades, formas de existência que “impõe[m] o universo de competição generalizada, ordena[m] as relações sociais segundo o modelo do mercado, justifica[m] desigualdades cada vez mais profundas”. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal tem regido as políticas públicas, têm remodelado a subjetividade humana e transformado a sociedade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Esses aspectos serão melhor detalhados nesta pesquisa em momento oportuno.

Porquanto, podemos perceber dois movimentos diferentes: o aumento de políticas de Assistência Social articuladas com as políticas de escolarização, provocando o “alargamento das funções educacionais na sociedade” (LOCKMANN, 2013, p. 289), e uma reconfiguração da proteção social nesses espaços, condicionada por programas desenvolvidos, sobretudo, a partir de 1995. Pontuamos que esses movimentos podem indicar para a existência de tendências peculiares e interessantes, especialmente no que se refere à proteção social nesses espaços. Assim, que desdobramentos esse rearranjo produz na interface Serviço Social e Educação Escolarizada, principalmente no que se refere às concepções da proteção social? Que possibilidades de articulações podem ser desencadeadas a partir destes movimentos?

A pesquisa que ora apresentamos indica que a centralidade da proteção social articulada à emergência do neoliberalismo tende a produzir diferentes tendências para o Serviço Social, para a Educação Escolarizada na contemporaneidade e, conseqüentemente, para a relação entre um e outro, podendo ser ampliada, inclusive, para a própria vida. Essas concepções podem ser visibilizadas a partir de um conjunto de medidas de governos que operam no processo de constituição do Serviço Social na Educação. Em outras palavras, é possível que as reconfigurações contemporâneas e seus reflexos no Serviço Social e na Educação Escolarizada estejam produzindo concepções e tendências de proteção social ainda não problematizadas pormenorizadamente. Por exemplo: como a centralidade à proteção social foi sendo ressignificada contemporaneamente? Ou, ainda, de que modo a proteção social é produzida na Educação Escolarizada?

Ao interrogar sobre esses aspectos na interface em tela, esta pesquisa se inspira na forte inserção dos Assistentes Sociais no espaço da educação escolarizada que, por sua vez, possui densidade histórica, trajetória percorrida (DENTZ; SILVA, 2015). Neste sentido, este estudo retoma e amplia investigações desenvolvidas desde o Mestrado em Educação. Na oportunidade, foi possível investigar as estratégias interventivas do Serviço Social na Educação, revisitando

importantes documentos históricos, materiais norteadores deste debate. A pesquisa apontou para diferentes formas de intervenção subjetivadas por diferentes racionalidades políticas. Através dela foi possível notar que as políticas de escolarização, sobretudo contemporâneas, operam sob a perspectiva de uma lógica política ancorada na noção de proteção social, seguridade social que vem se ampliando paulatinamente.

No que se refere às estratégias interventivas do Serviço Social na Educação, estas ocorrem, sobretudo, como formas de enfrentamento das expressões da Questão Social, visando a garantia da educação de qualidade enquanto direito social, possibilitando um alcance maior da proteção social. Esta perspectiva está intimamente ligada com o entendimento da Educação enquanto direito, tanto que, ao aumento da inserção da categoria profissional na área da educação, a partir dos anos 1990, soma-se às “transformações societárias em nível mundial engendradas pelo capital, às quais impõem processos de reforma neoliberal do Estado, que incidem sobre as políticas sociais e, em particular, sobre a Educação como direito social” (CFESS; CRESS, 2012, p. 248). Neste viés, a contribuição do Serviço Social Educação Escolarizada se dá pela “garantia do direito à Educação” enquanto um direito social (CFESS; CRESS, 2012, p. 249).

Diferentemente, segundo pesquisadores da área, as políticas de escolarização tendem a operacionalizar uma lógica de proteção social que garante segurança, cuidado, convivência, controle, proteção, organização social e, inclusive, estrutura investimentos políticos sobre um determinado agrupamento humano, neste caso, a educação (SILVA et al, 2014). Para entender melhor esta questão é importante problematizar sobre como essas políticas articulam ações de proteção social, tendo em vista que a busca por formas alternativas tem se constituído como um dos aspectos centrais nas escolas contemporâneas de nosso país (SILVA, 2015). Os direcionamentos recentes de organismos multilaterais apontam para uma escola atraente, centrada em experiências (KRAWCZYK, 2014). A função da escola focaliza um espaço institucional de proteção social; proteger alunos de situações de violência e integrá-los neste espaço institucional para protegê-los (TIRAMONTI, 2005).

Se, por um lado, a centralidade dada à proteção social na Educação Escolarizada possibilita a constituição de uma perspectiva que garante segurança, cuidado, convivência, controle, proteção, organização social, convivência, por outro lado, a contribuição do Serviço Social nessa área se dá, sobretudo, pela garantia efetiva do direito à Educação. Logo, as ancoragens e concepções da proteção social nessas duas áreas do conhecimento possuem peculiaridades. Algumas delas podem ser justificadas conceitualmente, ou pela própria especificidade de cada área; todavia, há outras que podem ser subjetivadas por diferentes racionalidades políticas e interesses antagônicos que as engendram.

Neste sentido, *a tese desta pesquisa sugere que as tendências da proteção social engendradas, sobretudo no lócus da Educação Escolarizada, espaço este interventivo do Serviço Social, sejam mobilizadas de forma desvinculada da garantia efetiva e emancipatória do direito à educação. Outrossim, sustentamos que a proteção social vem se reconfigurando contemporaneamente, diluindo-se, ressignificando-se, e até mesmo relativizando-se, tornando-se, portanto, não somente um aparato político de Estado, mas um modo de vida indicando para o “ethos” da proteção social.*

Assim sendo, interessa-nos problematizar nesta pesquisa: *Quais tendências, reconfigurações da proteção social são produzidas nas pesquisas contemporâneas na interface Serviço Social e Educação? De outra forma, que concepções de proteção social são posicionadas na literatura acadêmica que referenciam à educação básica?* Cabe reiterar que a proposição deste estudo se articula com problematizações das relações entre a escolarização e o capitalismo contemporâneo, ou então o “novo capitalismo”, quais sejam, as políticas neoliberais de proteção social (SENNETT, 2006).

Desta maneira, podemos afirmar que esta pesquisa *objetiva produzir um diagnóstico crítico acerca das tendências e reconfigurações da proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada, procurando identificar as concepções que as permeiam na literatura acadêmica. Ao se propor a estabelecer uma análise crítica da produção acadêmica desta interface, a presente pesquisa inspira-se na vertente crítica do pensamento, abrindo-se aos referenciais teóricos pluralistas e contemporâneos, dialogando com pesquisadores e teóricos do Serviço Social, da Educação, da Sociologia e da Filosofia, e, sobretudo, aos estudos que se referem à categoria central desta pesquisa, a saber: Proteção Social. Especificamente, a pesquisa objetiva:*

- a) mapear os elementos que definem conceitualmente a proteção social nesta interface para constituir um quadro de suas referências teóricas e conceituais;*
- b) analisar, na produção científica desenvolvida em programas brasileiros de pós-graduação em Educação e Serviço Social, as tendências e reconfigurações da proteção social materializadas na interface estudada;*
- c) construir, com base na pesquisa desenvolvida, a crítica às reconfigurações incorporadas à proteção social a partir de uma argumentação fundamentada e comprometida com a Educação Escolarizada de qualidade.*

É oportuno explicitar acerca das ancoragens teóricas que fundamentam esta investigação. Partimos da perspectiva de que a teoria é “um veículo para pensar diferente”. Ela oferece a possibilidade de “desidentificação”, ameaçando certezas e conduzindo a arenas de “hipóteses audaciosas” e “análises provocantes” (BALL, 2011, p. 93). Essa leitura remete à simplificadora e errônea concepção instrumental que não raras vezes se outorga à epistemologia, urgindo a

necessidade de “construir um caminho epistemológico que assume conotação social, política e cultural do conhecimento e da investigação” (TELLO, 2012, p. 294). Assim, ainda que a investigação se pautasse pelo método crítico-dialético, não se teve a preocupação de categorizá-la percorrendo tão somente a tradição marxista clássica, mas também teóricos críticos contemporâneos que contemplem esta interface. Por conta disso, decidimos que a perspectiva teórica coaduna com as contribuições e limites teóricos pluralistas (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011). Os caminhos múltiplos, pelos quais temos percorrido, possibilitam dialogar com teorias e saberes diferentes.

Concebendo a pesquisa movida por essa multiplicidade de causas, propomos uma “ruptura com modelos lineares”, onde a diversidade de referenciais analíticos possibilita elementos para analisar” (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p. 163). O estímulo maior se deu quanto à análise de um contexto amplo, haja vista que objetivamos aprofundar acerca das ancoragens da proteção social na Educação Escolarizada e no Serviço Social de uma forma abrangente, sem nos determos a aspectos micro contextuais (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011). Assim, optar por referenciais teóricos pluralistas possibilita uma abertura de diálogo entre áreas de saberes, mas, ao mesmo tempo, desafia a ter clareza das concepções que fundamentam o estudo de forma densa e aprofundada. Deste modo, a investigação na qual nos pautamos segue o modo “teórico e informado”, onde “investigação e teorização são interdependentes” (OZGA, 2000, p. 88).

Tal orientação teórica se deu como possibilidade de “revigorar o debate teórico e histórico” da pesquisa, compondo alternativas de “desnaturalização [...] identificando os espaços de continuidade e ruptura e superando o limite da inevitabilidade, tão pernicioso para a produção científica” (KRAWCZYK, 2012, p. 10). A abertura a diferentes áreas e abordagens teórico-metodológicas de pesquisa que implica a Educação Escolarizada fortalece o “debate entre os pesquisadores para discutir os resultados de suas pesquisas e um maior diálogo entre as produções com diferentes enfoques metodológicos”. Isso pode ajudar a criar um ambiente coletivo de produção científica (KRAWCZYK, 2012, p. 10), como também produzir “conhecimento novo e socialmente significativo, que incorpore uma reflexão, numa perspectiva de longo prazo” (KRAWCZYK, 2012, p. 11).

Para o aprofundamento da questão mobilizadora - as tendências e reconfigurações da proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada - tomamos como materialidade empírica um conjunto de produções científicas - teses e dissertações - dos programas de pós-graduação de excelência (avaliados entre 6 e 7 pelas CAPES) do Serviço Social e da Educação nas últimas três avaliações da CAPES. Desta materialidade empírica, foi

realizada a leitura atenta, bem como o mapeando, categorização, análise e sistematização conforme trajetória metodológica elegida. Referente à análise da produção científica, pontuamos que foi constituída por três momentos fundamentais, que podem ser identificados como de “análise preliminar”, de “análise propriamente dita” e de “análise crítica”. O primeiro deles foi realizado em função da necessidade de identificarmos, no vasto campo das produções dessa área, um grupo de pesquisas que possuísse coerência com a proposta de estudo para selecionar aquelas que, compondo uma amostra representativa, fossem analisadas em profundidade. Realizadas tais pontuações, seguimos tecendo aprofundamentos acerca do tipo de análise utilizada na pesquisa.

O processo de análise do material empírico ocorreu consoante pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva. A mesma se caracteriza como “[...] uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118). Esta análise pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma “sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES, 2003, p. 192). A partir das etapas propostas pela Análise Textual Discursiva, o processo de análise desta pesquisa foi organizado.

Outrossim, frente aos aspectos introdutórios realizados, passamos a destacar a organização desta tese. O texto geral é organizado em três grandes partes, sendo que cada parte é composta por seus respectivos capítulos e devidos desdobramentos. A primeira grande parte intitulamos “A proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada: uma discussão do passado, do presente e as perspectivas para o futuro”. Na busca por problematizar a investigação, dividimos este primeiro momento em quatro capítulos. O primeiro enfatiza a composição do terreno investigativo e o estado do conhecimento da temática pesquisada. Apresentamos a produtividade de teses e dissertações realizadas nas universidades brasileiras e constantes na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICT), bem como de artigos científicos indexados na base de dados SCIELO no recorte temporal de 2007 a 2018, que tratam da Proteção Social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada. Finalizamos tecendo algumas pontuações preliminares. O objetivo deste primeiro momento é exatamente situar elementos importantes da pesquisa para avançar no processo de imersão na própria pesquisa.

No segundo capítulo desta primeira parte - Adensando apreensões acerca da Proteção Social: um diagnóstico crítico - buscamos ressaltar os dilemas da Proteção Social, suas concepções, suas reconfigurações históricas, e, sobretudo, salientamos as concepções críticas

mais recentes da Proteção Social enquanto categoria central desta tese. Buscamos trazer elementos históricos da realidade brasileira no que se refere à proteção social. A partir de aproximações referentes à sociedade neoliberal, enfatizamos a “racionalidade neoliberal” que, além de destruir direitos, produz relações sociais, formas de vida, subjetividades. Buscamos aprofundar a Proteção Social desde o bem-estar coletivo até o remodelamento da subjetividade humana, tecendo aproximações com a Educação Escolarizada e vinculando ao debate fomentado por organismos internacionais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Continuamente, como terceiro capítulo, destacamos a proteção social como um modo de vida na sociedade neoliberal. As interlocuções realizadas buscam enfatizar a educação escolarizada e sua relação com a proteção social.

Ao final desta primeira parte, e como quarto capítulo dela, problematizamos a implementação de propostas educacionais no contexto neoliberal com os dilemas da proteção, descrevendo seu regime de prática. Nominamos esta parte como “Proteção Social nas políticas de escolarização: algumas digressões teórico-políticas”. Nela, pontuamos os formuladores desta trama em contexto internacional, tendo em vista a expressividade destes nos delineamentos das políticas voltadas para o contexto escolar brasileiro. Outra visibilidade se refere às políticas de escolarização brasileiras que evidenciam tendências da proteção social atreladas à lógica subjacente dos formuladores dessa trama, uma vez que os organismos internacionais passam a ter o papel tutorial nas reformas dos estados nacionais (ARRIGHI, 1998).

Realizadas as incursões e aprofundamentos da primeira parte, importantes para o avançar da pesquisa, na segunda parte do itinerário construímos um meio de acesso às tendências da proteção social na produção científica brasileira. Neste momento da pesquisa, buscamos relatar paulatinamente o mapeamento empírico realizado, bem como a seleção do material analítico. Constituída de um único capítulo, esta parte considera os pressupostos metodológicos colocados em ação no processo investigativo. Tecemos considerações sobre o método e a natureza da pesquisa e, sobretudo, nos debruçamos no trabalho de construir o *corpus* empírico e o processo de seleção das produções científicas. Neste quinto capítulo, buscamos realizar a seleção das pesquisas que correspondem ao nosso interesse investigativo. Realizado este movimento, nos debruçamos em detalhar as pesquisas selecionadas, evidenciando a objetividade dos estudos e as principais fundamentações teóricas utilizadas pelos pesquisadores.

Como última parte da investigação, a terceira ênfase se volta para o processo de análise da pesquisa considerando sua totalidade. Tivemos o cuidado de mencionar o quantitativo de descritores encontrados nas pesquisas que tratam da proteção social. De um modo geral, organizamos este momento de análise em - “A pesquisa em Serviço Social e Educação: uma

análise da proteção social a partir da produção acadêmica” - em três partes: na primeira trabalhamos com os elementos conceituais da proteção social na produção acadêmica em Serviço Social e Educação. Na segunda parte, pautamos as tendências e reconfigurações da proteção social materializadas e encontradas nas pesquisas em Serviço Social e Educação durante o processo de análise. E, por fim, na terceira parte, ousamos construir um diagnóstico crítico acerca da proteção social na interface pesquisada buscando trazer novos questionamentos para a produção científica acerca da proteção social.

Apoiamo-nos, portanto, em todo itinerário investigativo na longa história da proteção social permeada por um sistema de normas que está sempre e permanentemente como que em um jogo de conflitos, de interesses e, complementando, num terreno de disputas. Partimos, de um modo geral, contextualizando um tema de pesquisa e um tema social antigo, todavia, que na contemporaneidade vem se consolidando de forma reconfigurada e específica. Enfim, esta pesquisa esboça e problematiza os desafios que permeiam a proteção social no tempo presente e explora esta categoria central no sentido de compreendê-la considerando a sua totalidade o máximo possível.

PARTE I

A PROTEÇÃO SOCIAL NA INTERFACE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: UMA DISCUSSÃO DO PASSADO, DO PRESENTE E DO FUTURO

1 A COMPOSIÇÃO DO TERRENO INVESTIGATIVO: ENTRE DISCUSSÕES E DELINEAMENTOS

“A pergunta – o que é o conhecimento? – é quase tão difícil de responder quanto à pergunta mais famosa – o que é a verdade? [...] O termo informação refere-se ao que é relativamente cru, específico e prático, e conhecimento denota o que foi cozido, processado ou sistematizado pelo pensamento”
(BURKE, Peter, 2003, p 19).

Com o impulso inicial, provocativo e teórico de Peter Burke (2003) acerca da história social do conhecimento, adentramos nesta pesquisa sinalizando à academia específica do Serviço Social e da Educação e às demais o desejo primeiro de desenvolver aqui o “conhecimento cozido, processado, sistematizado” pelo pensamento acerca da proteção social na interface sublinhada.

Neste viés, a decisão por estudar a proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada inclui reconhecer a produção acadêmica em pesquisas das áreas como um dos focos privilegiados onde elas se manifestam. Contudo, a viabilidade para a realização desta pesquisa de doutorado exigiu uma definição da delimitação de um campo de estudo na pós-graduação brasileira, por meio de um levantamento de informações sobre a produção científica dos programas da área de Serviço Social e Educação e a composição de um quadro de informações que foi tomado como referência no conjunto das concepções da proteção social.

Assim, a composição deste terreno investigativo foi permeada por reflexões, questionamentos, problematizações que foram e continuam definindo os meandros desta problemática investigativa. Enfatizamos, em tempo, que a crítica necessária e devida ao relativismo que vem sendo incorporado à proteção social pelo Estado e materializado na interface Serviço Social e Educação Escolarizada encontrou, nesta pesquisa, uma argumentação fundamentada que possibilitou desvencilhar a proteção social de seus reducionismos que condicionam a reprodução de versões conformistas, condizentes aos apelos neoliberais.

Neste sentido, considerando a proteção social como ação coletiva de proteger indivíduos contra os riscos inerentes à vida humana e de proteger quanto às necessidades geradas em diferentes momentos históricos e relacionadas com múltiplas situações derivadas do desenvolvimento desigual (PASTORINI,1997), pensar a proteção social é pensar também nas “formas ampliadas ou reduzidas de relação com o Estado” (COUTO, 2010, p. 2). Isso considerando ser o Estado o agente central da proteção social.

A partir destes elementos, organizamos esta parte inicial do itinerário textual em dois momentos, visando nos aproximar ou cercar a temática pesquisada, de modo que, primeiramente, foi realizado um breve diagnóstico das políticas de escolarização mobilizadas atualmente na Educação Básica Brasileira, considerando como fio condutor sua preocupação com o desencadeamento de práticas protetivas. Como segundo enfoque, passamos, então, a anunciar as questões temáticas do nosso tempo através da apresentação do estado do conhecimento desta investigação. Este exercício foi realizado tendo em vista a percepção do que vem sendo produzido nesta área de um modo bastante amplo, sem estabelecer critérios de qualidade nas produções encontradas.

Entendemos que esses elementos abordados nos munem de ferramentas importantes no que se refere à discussão da proteção social como uma discussão não somente do presente, mas com uma herança do passado e com perspectivas e indicativos para o futuro.

1.1 SITIANDO A INTERFACE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Abordamos, então, alguns aspectos que circundam a interface Serviço Social e Educação Escolarizada na contemporaneidade, tendo em vista ser a Educação um espaço de trabalho de inúmeros profissionais do Serviço Social. Cabe salientar que as políticas de escolarização, sobretudo contemporâneas, operam sob a perspectiva de uma lógica política ancorada na noção de proteção social associada com o entendimento de seguridade social que vem se ampliando paulatinamente.

Neste sentido, é oportuno apresentar de imediato, embora de forma breve, a noção de “proteção social - seguridade social”, conceito recorrente no percurso desta pesquisa. Por definição, a seguridade social supõe a universalidade de cobertura no âmbito da proteção social, um sistema de atenção pública que define padrões mínimos de serviços e benefícios a serem assegurados no âmbito das políticas públicas (SPOSATI, 2013). Conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, o tripé da seguridade social envolve a previdência social, a assistência social e a saúde (BRASIL, 1988). No entanto, quando abordamos aspectos referentes à proteção e à seguridade social na Educação Escolarizada agregam-se outras possibilidades de compreensão, uma vez que falamos a partir de diferentes áreas do conhecimento.

Sublinhamos que a definição de proteção social agregada com seguridade social presente nesta pesquisa está intimamente ligada à ideia de proteção social em um sentido mais amplo.

Deste modo, quando referenciamos esses termos, os entendemos como um sistema de proteção social que garante segurança, cuidado, convivência, controle, proteção, organização social e que, inclusive, estrutura investimentos políticos sobre um determinado agrupamento humano, neste caso, através da Educação Escolarizada. Isso significa que a seguridade social opera em diferentes âmbitos, assim como em diferentes níveis (SILVA et al, 2014). A Educação Escolarizada, ou seja, Educação Básica de um modo geral, é um dos lugares em que vemos essa lógica em ação, o que nos possibilita indagar: como a Educação Escolarizada, através de suas políticas específicas, articula ações de proteção e seguridade social?

Reiteramos que, ao tecer tais problematizações, dialogamos com áreas de conhecimento distintas. Assim, a interface ressaltada possibilita inflexões interessantes tanto para a área do Serviço Social quanto para a área da Educação. Essas inflexões pretendem contribuir para o debate dialógico entre Educação Básica Pública Brasileira e o Serviço Social, uma vez que o Serviço Social compreende a proteção social sob a perspectiva do Direito Social, e que as políticas de escolarização voltadas para a Educação Escolarizada agregam a este entendimento outros elementos. Neste sentido: que tendências são produzidas? Como o Serviço Social compreende e problematiza essa ampliação do entendimento de proteção social?

Nesta perspectiva, e ampliando o escopo argumentativo, percebe-se que, “ao longo das últimas duas décadas, nos deparamos com uma intensificação dos interesses sociais sobre a escola” (SILVA; SILVA, 2013, p. 482). Nota-se que “a escola constituída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade” (MIRANDA, 2005, p. 641). No limite, essa escola sustenta-se em “uma didática sobre a arte de tudo ensinar a todos, atenta às necessidades e vicissitudes psicológicas de um aluno que desponta como indivíduo em uma sociedade que disfarça mal, sob o manto da igualdade de direitos, sua realidade injusta e excludente” (MIRANDA, 2005, p. 642).

Estudos da pesquisadora brasileira Jaqueline Moll (2012) acerca da Educação Integral brasileira trazem elementos que evidenciam tendências de proteção social em ação. Em seu livro “Caminhos da Educação Integral no Brasil”, é oportunizado um conjunto de reflexões acerca da educação como “formação integral não como uma retórica, mas como um projeto coletivo viável, concretizado em práticas que possibilitam reinventar a escola, ressignificando não só seu lugar, central num projeto educativo, mas, sobretudo, como articuladora de ações, de educadores, agentes e instituições” (TITTON, 2012, p. 296). O Programa Mais Educação, é um exemplo atual da política de Estado para a Educação Integral. De fato, “a chegada das classes populares à escola, como regra e não mais como exceção, trouxe inúmeras novidades e, com elas, dificuldades para as instituições” (CAVALIERE, 2009, p. 57).

As abordagens concernentes à pobreza e outras expressões da questão social pela via da escola passam a ganhar maior enfoque a partir de 1990, principalmente “com as políticas de ampliação quantitativa dos anos de escolarização e de estímulo à permanência no espaço escolar sugeridas por organismos internacionais e assumidas por governos” (LESSA, 2013, p. 118). No limite, as políticas que envolvem a pauta da proteção social na Educação Escolarizada possuem estreita relação com as demandas sociais oriundas das expressões da Questão Social.

Aprofundando essas problematizações, na educação “das promessas e das certezas”, da “seleção dos melhores, que caracterizou a escola (elitista) das certezas, passou-se para um processo seletivo orientado para a exclusão dos piores, por exclusão relativa”. Em outras palavras, a configuração histórica da educação é marcada por um “défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa)” (CANÁRIO, 2008, p. 79). Em contrapartida, temos um Estado que não se retira da Educação, e que, ao invés de atuar como um Estado de Direito Social, adota um novo papel, o do “Estado regulador e avaliador, que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados” (BARROSO, 2005, p. 733).

As abordagens teóricas realizadas até o momento, embora sejam de perspectivas teóricas diferentes, enfatizam a composição deste terreno investigativo. As arguições destacadas permitem dar visibilidade de que a discussão em torno da proteção social entendida como dispositivo de seguridade social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada é latente na contemporaneidade, uma vez que a escola, como instituição pensada na intersecção do passado, presente e futuro, onde se transmite o acervo cultural, a história, a identidade, é desafiada em sua prática, necessitando “gerar propostas extracurriculares, dar afeto, proteger os alunos do meio social em que vivem; evitar o roubo; aparecem com uma exigência que obriga a repensar a gramática escolar” (TIRAMONTI, 2005, p. 904). No que se refere aos grupos sociais pauperizados, a função da escola se limita a um espaço institucional de proteção social; proteger alunos de situações de violência e integrá-los neste espaço institucional para protegê-los, uma ideia de controle social (TIRAMONTI, 2005).

Como afirmamos anteriormente, as políticas que envolvem a pauta da proteção social nas escolas possuem estreita relação com as demandas sociais oriundas das expressões da questão social. Neste sentido, a própria “economia de proteções” produz uma “frustração securitária”, pois os programas de proteção jamais podem ser plenamente cumpridos, o que gera decepção e até mesmo ressentimento. A ideia de controlar alguns riscos os faz emergir de novo (CASTEL, 2005, p. 10). Ademais, buscamos para além de uma “visão da escola como panaceia e remendo

para todos os males”, pensar as potencialidades e os limites da Educação enquanto instituição numa “sociedade que tem como seu principal desafio a diminuição das desigualdades” e onde a Educação desempenha um papel contraditório (CAVALIERE, 2009, p. 61).

Deste modo, reconhecendo que a seguridade social opera como uma forma de regulação, suas formas de intervenção vão se modificando ao longo do tempo. As condições exógenas (à escolarização) trazem permanentemente novas demandas e fabricam novas formas de intervenção. Sob esse raciocínio, o neoliberalismo, na contemporaneidade, induziu intensas alterações na promoção da seguridade social. Neste sentido, esta pesquisa, imbuída de relevância social uma vez que problematiza aspectos atinentes à vida, à formação humana, à Educação Escolarizada enquanto Direito Social, academicamente evidencia uma contribuição peculiar com o aprendizado da pesquisadora, qualificando seu *metiê* investigativo. No mesmo sentido, a pesquisa coloca “a cultura científica em estado de mobilização permanente” substituindo “o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico”, oferecendo “à razão razões para evoluir” (BACHELARD, 1996, p. 24).

Em tempo, destaca-se sucintamente que a bibliografia fundamental desta investigação se pauta em pesquisadores das Ciências Humanas - Educação, a saber: Barroso (2005), Canário (2008), Cavaliere (2009), Dussel (2009), Miranda (2005), Silva (2013; 2014), Tiramonti (2005), Libâneo (2016), entre outros. Pesquisadores advindos das Ciências Sociais Aplicadas, especificamente de área do Serviço Social, como por exemplo: Sposati (2013), Lessa (2013), Potyara (2013), Pereira (2013), entre outros. Autores da sociologia, filosofia francesa contemporânea: Castel (2005); Sennett (2006); Dardot e Laval (2016; 2017). Fundamentações sociológicas do alemão Ulrich Beck (2018).

Após realizar tais incursões acerca das políticas de escolarização mobilizadas atualmente na Educação Básica Brasileira, considerando como fio condutor sua preocupação com o desencadeamento de práticas protetivas, passamos, então, a anunciar as questões temáticas do nosso tempo através da apresentação do estado do conhecimento desta investigação.

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA INTERFACE SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: UM ENFOQUE NA PROTEÇÃO SOCIAL

O presente aprofundamento acerca das produções científicas que ancoram a interface Serviço Social e Educação almeja criar um campo de problematizações em torno das principais

perspectivas investigativas desta temática. Pretendemos sumarizar algumas discussões propostas nesta pesquisa, procurando delinear as ancoragens desta interface produzidas cientificamente em nosso tempo. Neste sentido, este mapeamento discute a produção acadêmica contemporânea brasileira sobre o Serviço Social e a Educação com ênfase na proteção social. Para tanto, consideramos as dissertações e teses defendidas e incorporadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos científicos publicados na base de dados da Scientific Electronic Library OnLine (SciELO).

Entendemos que os programas de mestrado e doutorado constituem um importante espaço na produção do conhecimento, uma vez que a pesquisa científica assume um lugar privilegiado nos programas de pós-graduação. Em contrapartida, os periódicos incluídos na seleção analisada, em sua grande maioria, pertencem aos próprios programas de pós-graduação em Serviço Social e Educação. Outrossim, propiciar um levantamento e uma sistematização da produção científica elaborada no contexto das Ciências Sociais Aplicadas e Humanas sobre a relação entre Serviço Social e Educação requer um processo de garimpagem para conhecer o que já vem sendo produzido e, em simultâneo, perceber o que poderia ser melhor explorado enquanto possibilidade investigativa.

Salientamos que, embora a pesquisa se pautе metodologicamente em analisar a produção científica dos programas de pós-graduação considerados de excelência nesta interface, se faz importante igualmente realizar este estado de conhecimento, uma vez que permite diagnosticar tais ancoragens de um modo amplo e sem restrições de produções.

Para fins de delimitação e recorte analítico sinalizamos que este aprofundamento deu ênfase ao período de 2007 a 2018. Este período, além de atualizado, estimulou a normatização e a implantação dos Assistentes Sociais nas escolas da rede pública. Deste modo, em alguns municípios e Estados brasileiros, foram elaborados Projetos de Lei que instituíram o Serviço Social nas escolas da rede pública. Essas ações impulsionaram a constituição do Projeto de Lei da Câmara Federal, nº 60 de 2007, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas escolas públicas de educação básica, projeto este que ainda tramita juridicamente com anuência do Conselho Federal de Serviço Social. Tomamos, então, como marco temporal, o início da tramitação do Projeto de Lei datado de 2007, agregando a objetividade de mapear as perspectivas investigativas mais contemporâneas.

A título de esclarecimento, enfatizamos e reiteramos que este estado do conhecimento não se confunde com o mapeamento da literatura acadêmica que fará parte do processo de análise desta investigação, uma vez que aqui buscamos sítio amplamente este debate. Assim, avançamos primeiramente trazendo resultados do estado do conhecimento realizado junto ao

banco de teses e dissertações (IBICT) e, posteriormente, junto aos artigos científicos publicados na base de dados da Scientific Electronic Library OnLine (SciELO).

1.2.1 Levantamento realizado junto ao IBICT

As sintetizações que ora seguem foram realizadas atentamente, tendo presente a objetividade desta pesquisa, procurando perceber as concepções, sentidos sociais e políticos que envolvem o Serviço Social e a Educação, sobretudo no que tange ao debate da proteção social. No Quadro 1, apresentamos os descritores utilizados, o total de material encontrado e o quantitativo de materiais que foram destacados ou selecionados, uma vez que dialogam com mais proximidade com este estudo.

Quadro 1: Teses e dissertações encontradas IBICT

Descritores	Tipo de busca	Encontrados	Destacados
Serviço Social e Educação Básica	Geral	2.404	4
Serviço Social, educação e Proteção Social	Geral	1.774	4
Serviço Social e políticas de escolarização	Geral	164	2
TOTAL		4.342	10

Fonte: A autora (2018)

Os estudos encontrados no levantamento mostram um quantitativo significativo. A diversidade de temáticas que atravessam os estudos acerca do Serviço Social e Educação, de um modo geral, sinalizam para a educação de jovens e adultos, educação em saúde, educação em Institutos Federais, a atuação do Assistente Social como educador ambiental, as relações multidisciplinares deste debate, educação permanente, responsabilidade social e educação, Pronatec, infrequência na educação básica, estudos voltados para a educação infantil e fundamental em específico, violência na adolescência, adolescentes em conflito com a lei, famílias e vulnerabilidades sociais, políticas públicas para inclusão escolar, entre outras temáticas. Entretanto, estudos que aprofundem como a proteção social é entendida na interface

das duas áreas, as concepções e ancoragens da proteção social nestas áreas são escassos, e quando encontrados enfatizam outros aspectos da relação Serviço Social e Educação.

Realizado este mapeamento, passamos a trazer mais detalhadamente informações atinentes aos estudos destacados.

Quadro 2: Teses e dissertações destacadas, IBICT

Ano	Título	IES	Ênfase
2007	Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania	PUCSP tese	Trata da prática profissional dos assistentes sociais no âmbito da política de educação nos municípios paulistas. Constata que a existência de espaços para a intervenção do Serviço Social se dá em três eixos: o processo de democratização da educação; a prestação de serviços socioassistenciais e socioeducativos; e a articulação da política de educação com as demais políticas sociais. Enfatiza que, na atuação dos assistentes sociais, há uma ênfase na <i>tríade escola-família-sociedade</i> , ressaltando a <i>mobilização das redes como uma das principais competências do Serviço Social</i> .
2011	Trabalho de Assistentes Sociais na Escola Parque de Salvador: contribuições para as relações entre família, escola e comunidade nos anos 2000	UFBA dissertação	Estudo de caso sobre o trabalho de Assistentes Sociais na Escola Parque de Salvador e suas relações com a família e a comunidade. Destaca <i>expressões da questão social</i> interferentes na escolarização de adolescentes e jovens, que repercutem predominantemente em ocorrências na esfera da Saúde, da Assistência Social e da Segurança Pública. Alunos e famílias pobres e comunidades populares são situadas como atores atingidos diretamente pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho e no espaço urbano segregado onde se insere esta unidade educacional, também área de moradia destas famílias. O contexto analisado dimensiona o campo educacional como espaço contemporâneo para esse profissional que, ainda que não seja regulamentado, é tensionado pelas transformações societárias no âmbito do Estado e das Políticas Sociais, demandando <i>atenção multidisciplinar para a escola</i> .
2012	Serviço Social e Educação: o exercício profissional dos assistentes sociais em escolas públicas de favelas	UERJ tese	Analisa o exercício profissional de 42 assistentes sociais que atuam nas escolas públicas de Ensino Fundamental da rede pública da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, considerando que <i>escolas das favelas, distintas das demais escolas públicas do asfalto</i> , possuem características que, incorporando os estigmas e estereótipos que marcam esses territórios, demandam novas necessidades, novas formas de compreensão e intervenção dos sujeitos sociais no âmbito da escola pública.
2013	O trabalho do Assistente Social na política pública de educação básica na região metropolitana de Porto Alegre	PUCRS Dissertação	Enfatiza como problema a seguinte questão: como vem se constituindo o trabalho do assistente social na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre? Para tanto, as questões que nortearam o trabalho foram: quais as demandas atendidas pelo assistente social? Quais os meios utilizados para a realização da atividade profissional? Quais os produtos do trabalho do assistente social nesta política setorial? O objetivo geral foi analisar o trabalho dos assistentes sociais inseridos na política pública em questão na região metropolitana de

			Porto Alegre, a fim de <i>contribuir para a construção de conhecimento do Serviço Social na área.</i>
2014 (3)	<p>1* O exercício profissional do AS na política de educação em Aracajú/SE: um estudo de demandas e respostas socioprofissionais</p> <p>2* As políticas de proteção social no contexto escolar</p> <p>3* Proteção às crianças e aos adolescentes em processo de escolarização à luz dos direitos humanos: o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos</p>	<p>1* UFS Dissertação</p> <p>2* UFES Dissertação</p> <p>3* UFPB Dissertação</p>	<p>1* Analisa as demandas e respostas socioprofissionais do assistente social na área de educação, no município de Aracaju/SE. Seu objeto de estudo consistiu sobre o exercício profissional na forma como se expressa em tal política. E, apesar das dificuldades, a articulação das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política consegue ser materializada.</p> <p>2* Investiga <i>como a formalização das políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos se articulam com a educação escolarizada.</i> Realiza uma discussão conceitual acerca das políticas de proteção social e “vulnerabilidade e risco social” a partir de aspectos históricos situando-as na lógica societária das desigualdades e complexificação das refrações da questão social do modelo capitalista de produção e reprodução social, sobretudo no contexto das reformas do Estado brasileiro enquanto demanda dos ajustes neoliberais. Conclui que <i>a proteção social no espaço escolar via programas e projetos socioeducativos necessita voltar-se à articulação com políticas públicas que ultrapassem os muros da escola</i> e que de fato garantam o acesso a bens materiais e simbólicos com vista à melhoria das condições de vida material e sociocultural dos alunos a quem são destinados e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação escolarizada.</p> <p>3* Analisa as medidas de proteção social na sua relação com o processo de escolarização de crianças e adolescentes, e tem como objetivo principal analisar os efeitos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo para crianças e adolescentes, no processo de escolarização dos alunos. Por fim, ficou evidente que <i>o conjunto de medidas e as estratégias governamentais, como os programas PETI e Projovem Adolescente, em Odilândia, não resultaram no equacionamento dos problemas relacionados à escolarização de crianças e adolescentes, apresentando, inclusive, desconexão e desarticulação com a realidade da comunidade rural nas atividades desenvolvidas, descaracterizando ações de caráter preventivo e antecipatório, e não garantindo a sua permanência na escola o seu afastamento definitivo do trabalho.</i></p>
2015	Estratégias de intervenção do serviço social nas políticas contemporâneas de escolarização	UFFS Dissertação	Estudo sobre os modos pelos quais o Serviço Social ingressa nas políticas de escolarização, sobretudo contemporâneas, e os deslocamentos que vêm ocorrendo nas estratégias de intervenção do Serviço Social na Educação. Indica-se que na constituição histórica das relações entre Serviço Social e Educação ocorrem significativas mudanças de ênfase nas racionalidades políticas e nas formas de intervenção. Ainda que o debate sobre as proteções sociais e o combate às desigualdades seja uma constante, pode-se notar uma intensificação, <i>a partir da década de 1990, não somente na ampliação da relação Educação e Serviço Social, mas, sobretudo na prerrogativa que abarca as prevenções do risco social, numa lógica de proteção social.</i>

2016	O papel da escola na visão de estudantes em contexto de vulnerabilidade social	Unesp Dissertação	Examina o papel da escola no sentido de proteger os jovens em situação de vulnerabilidade social das influências da criminalidade. Para tanto, investigou a percepção dos estudantes das camadas populares acerca da violência e do papel social da instituição educativa. A análise indica que a instituição educativa apresenta potencial para atuar na proteção dos jovens em situação de vulnerabilidade social.
2017	Programa Diadema Mais Educação: uma experiência de educação integral e proteção integral	PUCSP (Tese)	Descreve a interconexão entre <i>Educação Integral e Proteção Integral</i> , percorrendo os sentidos do termo Integral a partir da visão freireana e do marco legal de políticas da Infância, especialmente o ECA. A pesquisa revela que a experiência de Diadema reflete os avanços de uma política pública para Infância, e aponta um novo formato da Escola, reconhecido a partir do processo formativo, e corrobora com o justo viver das Crianças da periferia, que compõem o acesso aos bens sociais e aos conhecimentos locais.

Fonte: A autora (2018)

Tecendo algumas articulações entre os elementos abordados nos quadros 1 e 2 consideramos alguns aspectos:

1) Estudos que se aproximam dos debates acerca das tendências da proteção social na interface Serviço Social e Educação, que problematizam como a concepção de proteção social é posicionada nas políticas de escolarização destinadas à educação básica são poucos, e esses poucos tangenciam este debate, não chegando a aprofundar significativamente;

2) Das pesquisas destacadas, em um primeiro olhar, notamos a centralidade no exercício profissional do Assistente Social nas escolas públicas, na prática deste profissional neste espaço de atuação (cinco das dez pesquisas sinalizam este aspecto). Ainda nesse viés, podemos destacar: o Serviço Social nas escolas públicas de educação básica relaciona a tríade escola-família-sociedade; mobilização das redes como uma das principais competências do Serviço Social; considera que as expressões da questão social interferem na escolarização de adolescentes e jovens; vê que as escolas das favelas são distintas das demais escolas públicas; identifica a necessidade de ação multidisciplinar; contribui para a construção do conhecimento nesta interface.

3) Outro aspecto interessante é o de que, a partir da década de 1990, houve a ampliação da relação Educação e Serviço Social, como também aumentou a formalização das políticas de proteção social via programas e projetos socioeducativos, que passaram a se articular mais fortemente com a educação escolarizada. Assim, a proteção social no espaço escolar aparece, nas pesquisas, via programas e projetos socioeducativos, se interconectando inclusive com a

Educação Integral, entendida como Proteção Integral - cinco das pesquisas enfatizadas no quadro 2 permitem este entendimento.

Podemos destacar que as primeiras experiências concretas de Programas de Renda Mínima no Brasil articuladas com a escola iniciaram com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Bolsa Escola, em 1994. Antes da universalização da Política Pública de Assistência Social, por meio do Sistema Único de Assistência Social, em 2005, e outros ordenamentos como, por exemplo, a uniformização de programas e a progressão do “Bolsa Escola” para o “Bolsa Família” (OLIVEIRA, 2014). Em outras palavras, a instituição educativa apresenta potencial para atuar na proteção dos jovens em situação de vulnerabilidade, no sentido de proteger esses jovens das influências da criminalidade.

Realizados esses apontamentos, avançamos, de pronto, para o levantamento junto à base de dados SCIELO.

1.2.2 Levantamento de artigos científicos encontrados na base de dados SCIELO

Importante sinalizar a escolha desta base de dados para realizar este mapeamento de produções. Destacamos, então, que a base de dados SCIELO “é a maior provedora de periódicos indexados pelo Diretório de Periódicos de Acesso Aberto (Directory of Open Access Journals - DOAJ). A maioria dos periódicos latino-americanos indexados pela Web of Science e Scopus é de acesso aberto, sendo a maior parte deles periódicos do SCIELO” (PACKER, 2014, p. 16). Nenhuma outra região do mundo tem esse nível de adoção de periódicos de acesso aberto indexados internacionalmente (PACKER, 2014).

Assim, passamos a esquematizar os artigos científicos encontrados, tendo em vista os descritores utilizados e o recorte temporal já sinalizado.

Quadro 3: Artigos científicos, SCIELO

Descritores	Encontrados	Destacados
Serviço Social e Educação Básica	8	----
Serviço Social, Educação e Proteção Social	6	2
Serviço Social e políticas de escolarização	1	1
Serviço Social e Educação	152	5
Educação e Proteção Social	63	5
Escola que protege	6	2
TOTAL	236	15

Fonte: A autora (2018)

Pontuamos que alguns artigos destacados com descritores diferentes apareceram repetidamente no levantamento. A partir do quantitativo de artigos destacados, passamos a descrevê-los com maior detalhamento.

Quadro 4: Artigos destacados, SCIELO

Ano	Autores	Título	Periódico
2007	Francischini, Rosângela; Souza Neto, Manoel Onofre de.	Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: Projeto Escola que protege	Revista do Departamento de Psicologia (UFF)
2012	Yannoulas, Silvia Cristina; Assis, Samuel Gabriel; Ferreira, Kaline Monteiro.	Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição	Revista brasileira de educação. Assoc. Nac.de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED.
2013	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	Serviço Social e sociedade. Cortez, SP.
2015	Dentz, Marta von; Silva, Roberto Rafael Dias da.	Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica	Serviço Social e Sociedade. Cortez, SP.
2015	Freitas, Tais Pereira de; Engler, Helen Barbosa Raiz.	Desigualdade racial nos espaços escolares e o trabalho do assistente social	Serviço social e sociedade. Cortez, SP.
2015	Silva, Roberto Rafael Dias da	Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar	Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Fundação Cesgranrio - RJ.

2016	Silva, Roberto Rafael Dias da; Fabris, Elí Terezinha Henn.	Políticas de currículo para o ensino médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege?	Educação e sociedade Centro de Estudos Educação e Sociedade/Cedes - Campinas.
2017	Zucchetti, Dinora Tereza; Moura, Eliana Perez Gonçalves de.	Educação integral: Uma questão de direitos humanos?	Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Fundação Cesgranrio - RJ.
2017	Dentz, Marta von; Silva, Roberto Rafael Dias da.	Estratégias de intervenção do serviço social nas políticas de escolarização: uma análise contemporânea	Educação e pesquisa Faculdade de Educação da USP

Fonte: A autora (2018)

Aspectos interessantes podem ser problematizados a partir deste levantamento. Primeiramente, destacamos que os periódicos aos quais se vinculam as publicações transitam entre as áreas vinculadas à Educação, ao Serviço Social e à Psicologia. Os periódicos ligados à Educação se estreitam com os debates sobre políticas educacionais, educação e sociedade e educação e pesquisa. O periódico vinculado ao Serviço Social é único, revista Serviço Social & Sociedade, considerado de excelência na área. E um periódico associado à área de psicologia.

No levantamento realizado, uma ênfase percebida nos artigos destacados faz referência ao combate, enfrentamento à pobreza. Neste debate, é especificada a contribuição do Assistente Social como, por exemplo, no que se refere à desigualdade racial, à educação e à problemática da pobreza como um campo em redefinição, e à escola que protege por intermédio de projetos de enfrentamento a esta problemática.

Outra ênfase encontrada articula-se com aprofundamentos do campo do currículo na educação básica, especificamente nas propostas de ampliação da jornada escolar e nas políticas curriculares voltadas para contextos de vulnerabilidade social, em outras palavras, da escola que protege, e, ainda, da escola integral como uma questão de direitos humanos. *Essa característica enfatizada, relacionando o campo dos estudos curriculares, aparece como algo novo e recente neste estado do conhecimento*, uma vez que, na maioria das produções, notamos articulações da Educação Básica com o exercício profissional dos Assistentes Sociais neste espaço, com questões atinentes às expressões da questão social, de enfrentamento a pobreza, de enfrentamento às desigualdades, de articulações com os debates em torno dos direitos humanos e sociais.

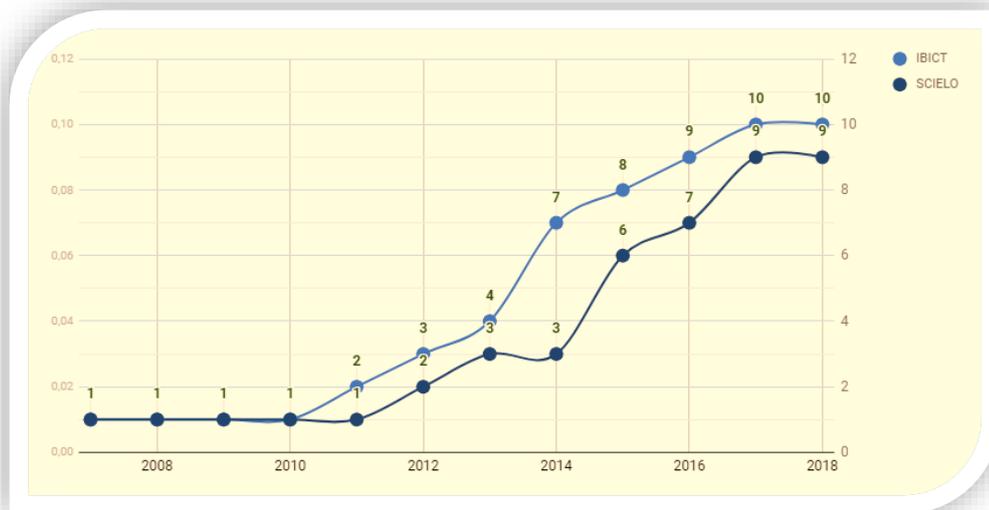
Como terceira ênfase, destacamos as dimensões históricas do Serviço Social e da Educação e as estratégias de intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização, problematizando as diferentes formas com que o Serviço Social desenvolveu e desenvolve suas intervenções, especificamente no campo da educação escolarizada, e como as mesmas foram se reconfigurando com o passar do tempo.

Destacadas as ênfases encontradas, avançamos no quantitativo temporal, bem como nas pontuações preliminares.

1.2.3 Quantitativo de produções: IBICT e SCIELO

Sinalizamos, portanto, após tecer algumas aproximações com o material encontrado, o quantitativo de produções nas duas bases de dados consultadas.

Gráfico 1: Quantitativo de produções entre 2007/2018, IBICT e SCIELO



Fonte: A autora (2018)

Das produções científicas encontradas e selecionadas para este momento, podemos visualizar um significativo destaque para os anos entre 2014 a 2017, tanto na base de dados IBICT quanto SCIELO. Pontuamos, também, que há uma paridade de produções interessante de ser observada.

1.2.4 Tecendo algumas pontuações preliminares

Sintetizando o levantamento realizado, pontuamos que os debates científicos, de um modo geral, trazem a contribuição do Serviço Social para o campo da Educação Escolarizada. Neste sentido, as pesquisas procuram identificar as atribuições, as competências deste profissional neste espaço, bem como a articulação com a rede de proteção que o profissional faz, e, ainda, o trabalho multidisciplinar que o envolve estando no espaço escolar. A este entendimento se articulam estudos que problematizam a pobreza, a desigualdade, a criminalidade, a violência nas escolas. Interessante pontuar os programas e projetos desenvolvidos na Educação Escolarizada e caracterizados como formas de proteção social na escola ou proteção integral na escola.

As produções verificadas mostram que tanto na área da Educação quanto do Serviço Social a proteção social aparece, todavia, sob diferentes entendimentos. Para o Serviço Social, vinculam-se entendimentos de combate às desigualdades, garantia de direitos, articulações de rede. Para a Educação, agregam-se compreensões de proteção integral, de projetos alternativos, de propostas de ampliação da jornada escolar, de reformulação curricular. Outrossim, as produções destacadas não se aproximam significativamente das tendências da proteção social nesta interface. Nas entrelinhas é possível visualizar aproximações, todavia, como a proteção social é posicionada na Educação Escolarizada? Como a proteção social é entendida nesta interface? Que tendências podem ser pontuadas? Raramente são exploradas, aliás, conforme este levantamento, não são exploradas.

Estes aspectos sumarizados permitem avançar com entusiasmo investigativo para aprofundamentos que nos possibilitam adensar a concepção, as tendências e reconfigurações da proteção social para, assim, podermos explorar aspectos até então pouco enfatizados nas produções científicas.

2 ADENSANDO APREENSÕES HISTÓRICAS ACERCA DA PROTEÇÃO SOCIAL: UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO

“Não existe sociedade humana que não tenha desenvolvido algum sistema de proteção social” (DI GIOVANNI, 1998, p. 9).

Produzir reflexões acerca da proteção social em estudos acadêmicos não se constitui em nenhuma novidade, sobretudo para a pesquisa em Serviço Social. Do mesmo modo, a utilização insistente desta categoria central neste estudo pode causar impressão de uma repetição terminológica exaustiva. Por outro lado, ressaltamos que “poucas são as iniciativas de investigação da proteção social pelo seu prisma processual, contraditório e dialético” (POTYARA, 2013, p. 35). Assim, pontuamos que, com importância crescente na contemporaneidade, a produção analítica acerca da proteção social assumiu um conjunto variado de formas de abordagem. Queremos, então, dar visibilidade tanto a aspectos peculiares na interface em que a pesquisa se desenvolve quanto na concepção de proteção social, resgatando incisivamente elementos indispensáveis para uma compreensão consistente e fundamentada.

Nossa intenção, neste momento, é construir um conjunto de problematizações acerca das concepções da proteção social, adensando entendimentos que cheguem o mais próximo possível daquilo que de fato ela é e daquilo que ela significa, tendo em vista as reconfigurações históricas, bem como seu prisma processual e contraditório. Tecemos este percurso no intuito de fundamentar o que chamamos, nesta pesquisa, de relativismo da proteção social, subentendendo que, para adentrar nestes aspectos, precisamos conhecê-la, descer aos seus porões, resgatar suas essências para, a partir disso, construir a crítica.

Para tanto, organizamos este aprofundamento em quatro momentos. No primeiro momento, revisamos concepções e reconfigurações históricas da proteção social, chegando ao contexto neoliberal, e mais especificamente à realidade brasileira. A seguir, no segundo momento, descrevemos as articulações da proteção social neste mesmo contexto e a produção de formas de vida - o que chamamos de remodelamento da subjetividade humana - visando problematizar o cenário atual. Como terceiro elemento, tratamos de tecer algumas considerações acerca da proteção social, estabelecendo interlocuções entre as concepções historicamente existentes bem como os elementos específicos e diferentes da sociedade neoliberal. Por fim, problematizamos a proteção social nas políticas de escolarização realizando digressões teórico-

políticas, ressaltando os formuladores expressivos dessas tendências e evidenciando algumas provocações possíveis.

Lembrando, portanto, do nosso interesse investigativo, pontuamos que a escola tem assumido uma variedade de tarefas, bem como é responsabilizada por demandas sociais em nosso tempo. Então, de maneira objetiva, algumas formulações interrogativas se fazem presentes: Que sentidos de proteção social foram sendo produzidos historicamente e estão sendo produzidos atualmente? Que concepções de proteção social são colocadas em ação? Como essas concepções interagem e se materializam no espaço escolar? Inquietados, nesta pesquisa, por um conjunto de indagações, buscamos dar mais alguns passos nessa investigação, aprofundando conceitualmente a proteção social enquanto categoria central deste estudo.

2.1 CONCEPÇÕES E RECONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS DA PROTEÇÃO SOCIAL

Ao iniciar esta abordagem, destacamos o fato de que “não existe sociedade humana que não tenha desenvolvido algum sistema de proteção social” (DI GIOVANNI, 1998, p. 9). Esses sistemas constituíram historicamente as formas com que as sociedades encontraram e encontram para se proteger. Em outras palavras, “as sociedades sempre alocaram recursos e esforços em suas atividades de proteção social” (DI GIOVANNI, 1998, p. 10). É interessante rememorar estes aspectos para salientar o fato de que tecer uma revisão sobre a proteção social implica entender as formas de vida em sociedade, a totalidade histórica dessas formas de vida, considerando como aspecto central a diversidade dessas formas. Muito embora não nos detenhamos em aprofundar toda essa diversidade, é válido mencioná-las, compreendê-las, para saber que o que abordamos aqui compõe uma pequena parte dessa totalidade.

Enfatizamos, então, que o sentido etimológico *protectione*, proveniente do latim, supõe, antes de tudo, tomar a defesa de algo, impedir sua destruição, sua alteração. Indicando que “a ideia de proteção contém um caráter preservacionista – não da precariedade, mas da vida -, supõe apoio, guarda, socorro e amparo” (SPOSATI, 2009, p. 21). Se avançássemos agora nas argumentações da pesquisadora referendada e renomada no que tange ao debate da proteção social no Brasil, adentraríamos na seara do capitalismo neoliberal, todavia, propomos um vagar para compreender um aspecto anterior: a ideia de que a proteção social contém um caráter de preservação da vida - não da vida precarizada pelos modos de produção – mas, da vida. Enfatizamos, sobremaneira, este aspecto, uma vez que geralmente as pesquisas não se detêm a

esta peculiaridade da proteção social. Então, esses aportes indicam para o fato de que, em toda a trajetória da humanidade, a proteção da vida em sociedade esteve e está presente.

As formas pelas quais as sociedades encontram, de acordo com os diferentes contextos históricos e culturais, com graus de institucionalização diferentes, para se proteger e preservar a vida pode ser relacionado com *o sentido primeiro da concepção da proteção social de um modo geral: preservação da vida, tomar a defesa de algo, impedir sua destruição considerando, sobretudo, a diversidade dessas formas de preservação*. Essa concepção pode ser relacionada com as sociedades pré-capitalistas, mas não somente, pois inclusive em nosso tempo existem diferentes formas de cuidado e preservação da vida, cultivadas permanentemente.

Neste sentido, vale considerar e trazer à baila o fato de que os sistemas de proteção social são, também, construções políticas definidas a partir de uma dada formação política, certo que com seus condicionantes históricos, especificidades culturais e estruturas sociais (VIANNA, 2001). Significa, então, que as formas com que as sociedades encontram para se proteger estão diretamente relacionadas com as construções políticas fundamentadas pela formação política específica de cada cultura e estrutura social. Logicamente, dependendo das construções e formações políticas, as sociedades foram encontrando formas ou, como aqui chamamos, “sistemas de proteção social” para viver.

Antes de argumentar acerca desses sistemas, sugerimos pensar *uma segunda possibilidade de concepção de proteção social: o fato de que ela é uma construção política definida a partir de uma formação política*. Em outras palavras, conforme a formação política da sociedade, são construídas formas de proteção social. Fundamentando a partir da filosofia aristotélica, o ser humano como um animal político compreende a “ação humana norteadada pela ideia do bem comum e por práticas e fins públicos ou comunitários” (RAMOS, 2014, p. 2). Neste sentido, subentende-se a formação política como o bem comum, como pertencimento social, sendo insuficiente a vida isolada para viver a felicidade. “A afirmação de que o homem é por natureza um animal político retrata a ideia de que ele é o único ser que possui a capacidade discursiva, e que é capaz de fazer da linguagem um uso compartilhado com outros homens para estabelecer fins comuns” (RAMOS, 2014, p. 4).

Portanto, reforçamos o entendimento da formação política norteadada pela ideia do bem comum, permeada por práticas com fins públicos e comunitários. Neste sentido, o pertencimento social enquanto gerador de felicidade permeia a formação política e, conseqüentemente, a construção política. Assim, sugerir essa segunda concepção de proteção social significa retomar e reforçar uma concepção importante na historicidade desta categoria central de pesquisa.

Sobre a compreensão pormenorizada de sistemas de proteção social, sublinhamos que se refere a diferentes modalidades de ações, que podem ser institucionalizadas ou não. Essas ações possuem como objetivo proteger o conjunto ou parte da sociedade, por intermédio do atendimento das necessidades básicas e sociais decorrentes da própria vida em sociedade (DI GIOVANNI, 1998). Tratamos com cuidado desses aspectos, uma vez que as configurações sociais do nosso tempo, a saber o capitalismo, são um “parêntese na história”. De imediato, fazemos “a objeção à apologia atual que o vê como uma realização de toda a história”. Neste sentido, esse sistema atual configura o rompimento com todas as sociedades pré-capitalistas, uma vez que introduziu aspectos ausentes em sociedades precedentes. Tratamos de um sistema existente há pelo menos duzentos anos em países desenvolvidos como a Inglaterra, sem contar os antecedentes da época da Renascença, no século XIV¹.

A partir disso, destacamos que “os sistemas de proteção social que ganharam maior importância foram aqueles desenvolvidos nas sociedades capitalistas europeias [...] e que deram base aos sistemas de seguridade social verificados em todas as sociedades complexas da atualidade”. Um aspecto peculiar e marcante é o fato de esses sistemas serem implantados e geridos pelo Estado. Assim, “assumida pelo Estado como função legal e legítima, a proteção social se institucionaliza e toma formas concretas através de políticas de caráter social” (DI GIOVANNI, 1998, p. 11). Vejamos que:

A ideia da instituição de um sistema de proteção social público nasceu no século XIX com a industrialização e a constatação de que a vulnerabilidade e a insegurança social vinham se ampliando à medida que se expandiam as relações de trabalho assalariadas. Até então, as sociedades vinham garantindo a proteção social de seus membros por meio de solidariedades tradicionais de base familiar ou comunitária (JACCLOUD, 2009, p. 58).

Sugerimos, então, pensar *uma terceira concepção de proteção social: sob forma concreta de políticas de caráter social assumidas legalmente pelo Estado, ela adquire uma forma institucionalizada*. “Trata-se da presença do Estado como organizador, produtor, gestor e normatizador dos sistemas de proteção social” (DI GIOVANNI, 1998, p. 15). O Estado como responsável pela proteção social de um modo geral.

¹ Trechos de entrevista realizada com o filósofo alemão Anselm Jappe, concedida pessoalmente à revista IHU On-Line intitulada “O capitalismo é um parêntese na história da humanidade” em 8 fev. 2012. Disponível em: https://www.revistaforum.com.br/o_capitalismo_e_um_parentese_na_historia_da_humanidade/. Acessado em: 19 mai. 2018.

Consideramos a definição de Jaccoud (2009) para proteção social como sendo “um conjunto de iniciativas públicas ou estatalmente reguladas para a provisão de serviços e benefícios sociais visando enfrentar situações de risco social ou privações sociais” (p. 58). A saber, frente à insegurança social, oriundas principalmente da exploração do trabalho industrial, o Estado, por intermédio da organização dos trabalhadores, foi convocado, por meio de pressão operária, a desenvolver políticas como formas de garantir direitos. Neste sentido, é importante destacar e referenciar a “ilusão do Estado Social” problematizada por Mandel (1982). Segundo o autor, esta ilusão está relacionada ao fato de o Estado desenvolver “uma vasta maquinaria de manipulação ideológica para “integrar” o trabalhador à sociedade capitalista tardia como consumidor, “parceiro social” ou “cidadão” (MANDEL, 1982, p. 341).

Um exemplo válido para compreender esta terceira concepção se refere ao seguro social com suas origens na Alemanha governada por Otto Von Bismarck (BALDWIN, 1992). O mesmo foi pensado como proteção aos trabalhadores formalmente empregados por questão de ordem pública no século XIX (PIERSON, 1991). Ao longo do século XX, este seguro foi ampliado para outras esferas sociais. “Até mesmo no período de ouro do chamado Estado de Bem-Estar, entre os anos 1940-1970, quando, a partir da Inglaterra e sob a coordenação de William Beveridge, o seguro social foi incorporado a um sistema mais amplo” sendo denominado também como a primeira ideia de “seguridade social” (PEREIRA, 2013, p. 16).

Sublinhamos que a proteção social, sob a forma concreta de políticas de caráter social assumidas legalmente pelo Estado, ao mesmo tempo em que foi conquistada pela organização dos trabalhadores como garantia de direitos, foi também, como sugere Mandel (1982), uma ilusão que buscou integrar o trabalhador à sociedade capitalista enquanto consumidor. Reiteramos que, embora com interesses subjacentes, a proteção social assumida legalmente pelo Estado foi uma conquista inigualável no percurso da história da proteção social de um modo geral.

Avançando nestas proposições, vale considerar, inclusive, que a proteção social, “especialmente após a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII” (PEREIRA, 2013, p. 14), foi permeada por “concepções e práticas cada vez mais sofisticadas”, ou seja, “um tipo de intervenção social que, não obstante seus diferentes patrocinadores (públicos ou privados) e configurações assumidas no espaço e no tempo, visava, em sua versão mais aparente, aliviar e prevenir a privação material de grandes parcelas das sociedades” (PEREIRA, 2013, p. 14). Neste sentido, formas de proteção social fomentadas pelo viés piedoso permeiam a história da própria proteção social, como, por exemplo, a caridade, a beneficência, a filantropia, a assistência privada, a ajuda voluntária, a esmola, entre outros. Logo, à sociedade das desigualdades sociais, foram se incorporando diferentes formas operativas de proteção social (PEREIRA, 2013).

Interessante considerar, neste íterim, *outra concepção de proteção social: como intervenção social com patrocinadores públicos e privados, fomentada pelo viés piedoso, agindo como aliviadora das desigualdades sociais*. Essa quarta concepção, embora remeta ao desenvolvimento do capitalismo europeu, se articula com formas de intervenção anteriores a este período histórico, ganhando, com as reconfigurações sociais do capitalismo, novo vigor e tendo, inclusive, patrocinadores públicos.

Essas formas elementares são mecanismos de proteção social indiferenciados, que procuram atender, de forma compensatória e espontânea, situações de necessidades e riscos, em geral podendo ser movidas por sentimento de solidariedade e altruísmo (PEREZ; VIDA, 1998). Em nosso tempo, essas práticas continuam fortemente presentes. “O acelerado crescimento e valorização do trabalho voluntário, da filantropia e do denominado Terceiro Setor, no quadro mais geral de contenção ou retração dos esquemas públicos de provisão social e as consequências desse crescimento e valorização” causam, atualmente, transformações na proteção social (YAZBEK, 2002, p. 1).

Nesses tempos de globalização “a sociedade civil está em movimento e, diante dos impactos sociais resultantes dos recentes caminhos da ordem capitalista internacional, tem muitas vezes substituído o Estado em suas responsabilidades sociais”. Neste sentido, “conceitos de amor ao próximo, de benemerência e de assistencialismo passam a fazer parte da tradição de uma antiga filantropia, que vai defrontar-se com a moderna filantropia solidária do Terceiro Setor” (YAZBEK, 2002, p. 7). A centralidade do Estado como responsável legal pelo bem-estar da sociedade sofre uma despolitização, reduzindo mecanismos institucionalizados de proteção social.

De um modo geral, avançando em aspectos históricos, a teoria econômica de John Maynard Keynes, com uma organização sociopolítica que entrelaçam Estado, mercado e setores organizados da classe trabalhadora, buscava formas de enfrentar as crises do capitalismo, como, por exemplo, a crise de 1929, a Segunda Guerra Mundial, as experiências socialistas e fascistas da Europa. Vejamos que “o novo arranjo capitalista que a partir dos anos 1940 se formou, com base na doutrina econômica keynesiana, encontrou seu esgotamento no seio de um novo pico de crise capitalista nos fins da década de 1960” (PEREIRA, 2013, p. 18). A ideia de condições de pleno emprego, Estado funcionando como intermediário, assegurando mínimos à população e canalizando para o mercado o atendimento das necessidades sociais e a constituição de uma ordem internacional foram pilares do keynesianismo, com uma ressalva importante: em detrimento dos avanços no campo da proteção social, especialmente no que diz respeito aos direitos conquistados (PEREIRA, 2013, p.19). Assim:

Como resultado da crise capitalista estrutural que se explicitou nos anos 1970, ganhou hegemonia um novo modelo socioeconômico, denominado neoliberal, que conseguiu fazer valer a sua lógica e argumentos em escala mundial, ainda que não de maneira uniforme e nem sem resistências. Nitidamente, esse modelo representou uma ruptura com o pacto keynesiano e, conseqüentemente, com a relação entre capital e trabalho gerida por esse pacto. Mas, em compensação, desde os anos 1980, impôs nova relação entre esses fatores de produção, com vistas a aumentar a taxa de lucro do capital, por meio de uma redistribuição de riqueza favorável a este, e não à proteção social. E, nessa relação, o Estado perdeu o protagonismo da regulação social, dando vez ao mercado, sem haver o descarte das iniciativas privadas não mercantis.

Sugerimos, deste modo, uma leitura da proteção social no modelo socioeconômico neoliberal não mais localizada aqui e ali, pelo contrário, como parte de uma lógica neoliberal em escala mundial. Neste sentido, *pautamos outra (quinta) concepção de proteção social: o Estado canalizando para o mercado o atendimento das necessidades sociais em escala mundial. Em outras palavras, o Estado perdendo seu protagonismo enquanto regulador social, dando vez ao mercado e a iniciativas não mercantis.* “É neste contexto capitalista altamente avançado, do ponto de vista econômico, e simultaneamente acumulador/dissipador de riquezas, que se explicam as políticas neoliberais de proteção social” (PEREIRA, 2013, p. 20).

Considerando, então, a totalidade histórica e nela o parêntese denominado capitalismo, propomos avançar neste estudo trazendo alguns questionamentos recentes realizados por uma pesquisadora brasileira:

O que é proteção social? Por que as denominadas medidas de proteção social são longevas e perduram, sob diferentes formas e justificações teóricas, no sistema capitalista, se esse sistema conheceu períodos concomitantes de grande abundância e de notórios desperdícios, além de apropriações desiguais? Quais as possibilidades dessas medidas atenderem, de fato, as necessidades sociais para além de seu nível meramente biológico e na perspectiva dos direitos? E como explicar a existência desses arranjos protetivos, inclusive na fase capitalista de hegemonia neoliberal que nega a proteção social pública? (POTYARA, 2013, p. 24).

Resgatamos, assim, as concepções pautadas até o momento: a diversidade de formas de preservação da vida, como uma construção política definida a partir da formação política, como forma concreta de políticas de caráter social assumidas legalmente pelo Estado de forma institucionalizada, como intervenção social fomentada pelo viés piedoso agindo como aliviadora das desigualdades sociais, como forma de o Estado canalizar para o mercado o atendimento das necessidades sociais em escala mundial. Deste modo, tornamos a questionar as formas pelas

quais a proteção social vem sendo materializada em nosso tempo para, então, compreender como se articulam as concepções de proteção social.

Podemos considerar que a negação da proteção social pública reconfigura todas as concepções pautadas, uma vez que cada concepção permanece presente na história? Se o Estado canaliza para o mercado o atendimento das necessidades sociais básicas, as práticas de intervenção social fomentadas pelo viés piedoso se acentuam? As formas concretas de políticas de caráter social assumidas legalmente pelo Estado são reduzidas? Que construção e formação políticas estão presentes neste cenário? Aquela que considera a ação humana norteada pela ideia do bem comum e pelo pertencimento social enquanto gerador de felicidade? E ainda, qual a relevância da diversidade de formas de preservação da vida neste contexto? A partir destas indagações, sugerimos avançar nas proposições acerca da realidade brasileira.

2.1.1 A proteção social na realidade brasileira: tecendo aproximações

Iniciamos sublinhando que “a proteção social brasileira se desenvolveu tendo por base o seguro social e excluindo, durante décadas, os grupos sociais não participantes do mercado de trabalho formal”. Porém, “o debate sobre a existência ou não de um sistema de proteção social ou de um Estado de Bem-Estar Social no país foi decisivo nos anos de 1980” (JACCOUD, 2009, p. 60).

É importante reconhecer o quanto é recente o debate teórico sobre o tema da Proteção Social no Brasil. Esse processo se explica predominantemente com as políticas neoliberais de proteção social. “Antes, porém, é preciso lembrar que tais políticas não se deram de maneira pura, unívoca e concomitante em todo o mundo capitalista” (PEREIRA, 2013, p. 20). Pontuamos que a proteção social, sob o prisma do capitalismo, se intensificou no Brasil no século XX, junto com as alterações das bases produtivas da economia. No mesmo íterim, se deram as primeiras configurações das políticas sociais via Estado. De forma mais ampla, isso ocorreu na década de 1970, uma vez consolidada a economia nacional de base industrial.

Sendo assim, podemos dizer que as políticas sociais em sua trajetória possuem dois momentos importantes e cruciais a entender: o período pós 1930, considerado como a fase inicial da formação do Sistema de Proteção Social, “a era dos direitos sociais” (tanto na área trabalhista como na área previdenciária); e o segundo momento após a Constituição Federal de 1988, que amplia o padrão de proteção social configurado por meio da perspectiva de Seguridade Social (CARDOSO JR; JACCOUD, 2005, p. 181).

Em outras palavras, podemos considerar “três vertentes históricas” a partir das quais o Sistema Brasileiro de Proteção Social foi sendo organizado: uma vertente que visou enfrentar a questão social tal como se conformava na República Velha durante a década de 1930 (assentada nos Institutos de Aposentadorias e Pensões e na Consolidação das Leis do Trabalho); outra vertente estabelecida na tradição caritativa e filantrópica agindo em situações de pobreza; e, por último, a vertente das políticas sociais assentadas na afirmação de direitos sociais que, apesar dos esforços anteriores, somente em 1988 foi consolidada (CARDOSO JR; JACCOUD, 2005).

A pesquisadora Berenice Rojas Couto (2006), referência nos debates acerca da proteção social no Brasil, sistematiza em forma de periodização e transformação esse sistema. De maneira sucinta, a pesquisadora considera: entre os anos 1930 a 1964 - a introdução deste sistema com as caixas de aposentadorias e pensões e posteriormente institutos, bem como a expansão fragmentada e seletiva da proteção social no que se refere à previdência, assistência social, trabalho, saúde, educação e habitação; entre os anos 1964 a 1985 - a consolidação institucional referente às mesmas políticas supracitadas e a crise como ajustamento conservador; entre os anos 1985 a 1988 - o ajustamento progressista, bem como a reestruturação do sistema a partir da Constituição Federal (CF).

Neste sentido, a Constituição de 1988 instituiu um importante instrumento de proteção social que contempla todos os cidadãos nas situações geradoras de necessidades. “A seguridade social, assim como as demais áreas da Ordem Social, tem como base o primado do trabalho, e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais” - art. 193 da CF (BRASIL, 1988). Assim, visando dar efetividade aos fundamentos do Estado brasileiro, em especial o da dignidade da pessoa humana, a Constituição Federal instituiu um importante instrumento de proteção social denominado seguridade social (PIERDONA, 2007).

Continuamente, sublinhamos a expansão da proteção social a partir dos anos 1990, e especialmente nos anos 2000. “O Estado brasileiro passou a operar com uma gama progressivamente mais ampla de políticas sociais, respondendo a problemas sociais que se impuseram à agenda pública” (JACCOUD, 2009, p. 64). Importante destacar que:

Essa modalidade de direitos, por conseguinte, deve estar referenciada em valores e princípios inerentes à proteção social pública, tais como equidade e justiça social, e garantida ou regulada pelo Estado. Em outras palavras, os direitos sociais reclamam a interferência e a participação do Estado na sociedade e a proteção pública contra inseguranças sociais. Como tais, eles não se reduzem a um mero sistema institucional de garantias de prevenção e de assistência, como sinônimo de compensação de falhas do mercado ou de ações governamentais, mas devem legitimar e dar cobertura legal às políticas sociais universais mediante as quais eles se materializam (POTYARA, 2013, p. 56).

Pontuamos, portanto, que as aproximações realizadas quanto à proteção social brasileira, apontando as conquistas deste processo, permanece questionada por seguir o modelo da meritocracia, na premissa de que cada pessoa deve gerir suas necessidades com base no seu trabalho, fazendo com que a proteção social intervenha somente corrigindo a ação do mercado (JACCOUD, 2009). Contudo, destacamos que os avanços da constituinte quanto à responsabilidade estatal da proteção social aos cidadãos foram memoráveis. A Seguridade Social, instituída como sistema básico de proteção social, envolveu as políticas de previdência social, assistência social e saúde. A obrigação passou a ser do Estado, de forma universal, pública e gratuita, prestar atendimento na área de saúde em todos os níveis de complexidade, instituindo o Sistema Único de Saúde (SUS) com gestão descentralizada e participativa (CARDOSO JR; JACCOUD, 2005). A inclusão da assistência social na seguridade social foi uma decisão plenamente inovadora (SPOSATI, 2009), portanto, a assistência social considerada como política pública.

Cabe, entretanto, destacar que, em que pesem os avanços observados, não há dúvidas de que as políticas de proteção social ainda enfrentam relevantes desafios. Ao lado dos altos índices de desproteção, da carência de serviços sociais e da necessidade de ampliação da qualidade dos serviços existentes, cabe completar a arquitetura institucional desse sistema (JACCOUD, 2009, p. 65).

A partir dos aspectos destacados, podemos reforçar que, por Sistema Brasileiro de Proteção Social, entendemos “o conjunto de políticas e programas governamentais destinados à prestação de bens e serviços e à transferência de renda, com o objetivo de cobertura de riscos sociais, garantia de direitos sociais, equalização de oportunidades e enfrentamento das condições de destituição e pobreza” (CARDOSO JR; JACCOUD, 2005, p. 194). Neste sentido, vale ressaltar que tanto as definições de proteção social quanto os autores que falam ou escrevem

sobre ela são variados. Essas várias denominações, no geral, possuem vínculos institucionais comuns de seguridade social, bem-estar social, política social (ROMERO, 1998).

Considerando as breves pontuações realizadas acerca da realidade brasileira, convém retomar o fato de que as concepções de proteção social destacadas neste estudo referentes à preservação da vida, à construção política, à forma concreta de políticas de caráter social assumidas pelo Estado, à intervenção social fomentada pelo viés piedoso, ao fato de o Estado canalizar para o mercado o atendimento das necessidades sociais em escala mundial perpassam, também, o cenário brasileiro.

Ademais, queremos destacar ainda outras concepções importantes: *a proteção social como enfrentamento da questão social se apresenta, nesta realidade específica, como extremamente significativa*. Com uma trajetória recente, a proteção social no contexto neoliberal brasileiro se constitui gradativamente com diferentes formas e estratégias de enfrentamento das expressões da questão social considerando ser ela “[...] a disjunção, sempre renovada, entre a lógica do mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões (TELES, 1996, p. 85). No mesmo sentido, a proteção social configurada como seguridade social no Brasil objetiva, através da previdência social, da saúde e da assistência social, garantir direitos sociais como formas de enfrentamento da questão social.

Salientamos que essa concepção de proteção social - enfrentamento das expressões da questão social - aparece de forma mais ampliada, adquirindo proporções maiores às da seguridade social instituída no Brasil. Este enfrentamento se dá em todos os espaços onde as desigualdades sociais são evidenciadas e por diferentes mecanismos de intervenção. É uma concepção que adquiriu força a partir da consolidação do pensamento crítico no Brasil, sobretudo em áreas como a do Serviço Social.

Outro aspecto interessante de ser notado remete à *concepção de proteção social como forma de enfrentamento das inseguranças sociais* tendo em vista os altos índices de desproteção, de carência de políticas sociais e da necessidade de ampliação daquilo que já existe, considerando, inclusive, o fato de que essa proteção permanece questionada por seguir o modelo da meritocracia, na premissa de que cada pessoa deve gerir suas próprias necessidades. Esta concepção aparece permeada por “mantras liberais” como, por exemplo, o fato de ser da natureza humana obter o prazer por meio da competição e do consumo, e o incentivo à autossatisfação das necessidades humanas (PEREIRA, 2013, p. 640), elementos esses que acenam para o aumento da insegurança social, permeando a subjetividade humana de medo.

Destacamos que, até o momento, argumentamos acerca de *sete concepções de proteção social*, a saber: a diversidade de formas de preservação da vida, como uma construção política definida a partir da formação política, como forma concreta de políticas de caráter social assumidas legalmente pelo Estado de forma institucionalizada, como intervenção social fomentada pelo viés piedoso, como forma de o Estado canalizar para o mercado o atendimento das necessidades sociais em escala mundial, como enfrentamento da questão social e como enfrentamentos das inseguranças sociais. Consideramos, inclusive, que todas as argumentações podem ser vistas em escala mundial. Mesmo as concepções pontuadas a partir do contexto brasileiro podem ser ampliadas em nível global, como sugere a quinta concepção destacada. Pontuamos, também, a inter-relação que se estabelece entre as concepções, fazendo com que, à medida que uma delas se reconfigura, todas sejam modificadas.

Esse movimento ocorre permanentemente em nosso tempo sob diferentes influências das políticas neoliberais. Por exemplo: enquanto anteriormente sublinhamos a expansão da proteção social a partir dos anos 1990 e especialmente nos anos 2000 no Brasil, atualmente vivenciamos uma “depreciação orquestrada da proteção social devida pelo Estado” (PEREIRA, 2013, p. 642), onde os governos atuam como “remediadores dos males sociais” ao invés de “protetores” (PEREIRA, 2013), aumentando conseqüentemente a insegurança social. Um exemplo claro deste processo é a Proposta de Emenda à Constituição n° 241 ou n° 55 (dependendo da casa legislativa) de 2016, que congela os gastos públicos em áreas extremamente importantes para o enfrentamento das expressões da questão social.

Assim, dependendo das mudanças estruturais e das correlações de forças políticas em vigência, a proteção social pode ser focalizada ou universal; comprometida com os direitos de cidadania ou com os méritos exigidos pela competitividade econômica; atender necessidades humanas ou as do capital; proteger de fato ou punir; e ser, simultaneamente, positiva ou negativa. Tudo isso indica que o processo de proteção social não é inocente, nem tampouco desprezível. [...] as suas ambiguidades e contradições não são características especificamente suas, e sim – tal como a história - da realidade da qual fazem parte (POTYARA, 2013, p. 23).

Diante deste quadro, ressaltamos que a proteção social atualmente se encontra estreitamente associada com “o poder de consumo, o trabalho assalariado, a renda”, e, conseqüentemente, “distanciada da proteção social como um direito devido” (PEREIRA, 2013, p. 650). A partir destas considerações, usando o futuro do pretérito, caberia interrogar: estaríamos frente a uma fragilização dos sistemas de proteção social? As possibilidades historicamente

conhecidas de segurança social, de bem-estar social, estariam em declínio? Estaria a proteção social tornando-se, para além de um aparato político de Estado, um modo de vida?

Em recente entrevista² Christian Laval discorre sobre o atual momento político brasileiro e o define como “momento hiperautoritário do neoliberalismo”. De acordo com o pesquisador, essa “perigosa fase que nós atravessamos está marcada por um novo neoliberalismo que canaliza e explora os ressentimentos, as frustrações, o ódio, o medo de diferentes frações da população, dos pobres e dos ricos, para direcioná-los contra bodes expiatórios”, referindo-se aos “imigrantes, pessoas consideradas preguiçosas, vagabundas, parasitárias, as minorias sexuais ou étnicas, partidos ou líderes políticos de esquerda”. Em outras palavras, o neoliberalismo sobrevivendo do ódio e mobilizando paixões violentas e desumanas (LAVAL, 2018).

A título de sumarização, enfatizamos ao longo destes aportes sete concepções de proteção social que dialogam com sua historicidade e que se complementam permanentemente, inclusive no tempo presente: a diversidade de formas de preservação da vida; o fato de ser uma construção política definida por uma formação política; sob forma concreta de políticas legalmente assumidas pelo Estado; como intervenção social com viés piedoso e aliviador; como canalização para o mercado o atendimento de necessidades sociais em escala mundial; como enfrentamento da Questão Social; e, como enfrentamento às inseguranças sociais.

Sugerimos avançar nessas problematizações, adentrando em aspectos que aqui denominamos como “a proteção social como um modo de vida”.

² Publicada no Brasil Debate em 26/10/2018 com o título ““Democratas de todo o mundo estão avisados: Bolsonaro é um fascista fanático”. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/10/29/o-momento-hiperautoritario-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 02 nov 2018.

3 PROBLEMATIZANDO A PROTEÇÃO SOCIAL COMO UM MODO DE VIDA NA SOCIEDADE NEOLIBERAL

De imediato destacamos que o neoliberalismo tem se expandido para além do viés mercadológico ou de formas reduzidas de intervenção do Estado, conforme a literatura nos indicou até o momento nesta pesquisa. Retomando as indagações antepostas, sugerimos adentrar em estudos recentes que analisam a sociedade neoliberal e que provocam pensar a racionalidade neoliberal como produtora de formas de vida e de relações sociais. Neste sentido:

“[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Utilizaremos como fundamentação teórica principal para este momento o pesquisador e filósofo Pierre Dardot, o sociólogo Christian Laval (2016) na recente publicação “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”, e também as reflexões do sociólogo alemão Ulrich Beck (in memoriam) em “A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade” (2018), dentre outras fundamentações complementares.

3.1 ALGUMAS INTERLOCUÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS DESTACADOS: PROTEÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Pensando nas sete concepções de proteção social destacadas até o momento, sublinhamos que não sabemos se esses aprofundamentos terão indicadores de outras concepções ou se as problematizações realizadas se desenvolvem de forma subjacente às concepções referenciadas neste estudo. Por exemplo: seria a insegurança social geradora de novas formas de vida, de relações sociais e da proteção social? A formação e a construção política que permeiam a sociedade neoliberal influenciam neste processo? Ou, o fato de o neoliberalismo ter se expandido

para além do viés mercadológico ou de formas reduzidas de intervenção do Estado permite emergir novas concepções de proteção social? Preferimos, primeiramente, entender este processo para, então, poder argumentar acerca destes questionamentos.

Em termos contextuais, o “neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades [...] um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Neste processo, o coletivo se tornou mais difícil, uma vez que as pessoas vivem em regime de concorrência a todo instante. As chamadas “alavancas de concorrência interindividual” acabam definindo “novos modos de subjetivação”. Logo, as mudanças subjetivas provocadas pelo neoliberalismo “operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

Sob as condições do capitalismo contemporâneo, cada vez mais de caráter cognitivo e emocional, se faz pertinente e atual investigar as variações subjetivas que permeiam este cenário e flertar possibilidades de leituras quanto à proteção social. Neste sentido, o filósofo Byung Chul-Han (2014, p. 38) considera que o regime neoliberal “pressupõe as emoções como recursos para incrementar a produtividade e o rendimento”. Em última instância, “hoje não consumimos coisas, mas sim emoções” que se prolongam além do valor de uso, dando ao consumo um caráter “infinito” (HAN, 2014, p. 39). Essas argumentações indicam a emergência de um “neossujeito³” caracterizado pela competitividade, por ser inventor de si mesmo, agindo sobre si mesmo para sobreviver na competição (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331). Nesta perspectiva:

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades [...] impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada [...] obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo que é instado a conceber-se a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Deste modo, “a expansão da racionalidade do mercado a toda existência” culmina na “racionalização da existência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 27), onde a lógica de mercado se torna generalizada “desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (DARDOT; LAVAL,

³ “Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra”. Trata-se de ver o homem como sujeito ativo, engajado com sua atividade profissional no sentido de envolvimento total de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

2016, p. 34). As justificativas das desigualdades se dão pela via de que os mais fracos são eliminados pelos mais adaptados. A concorrência define a eliminação seletiva. A justiça se dá pela recompensa ao mérito ou habilidade (DARDOT; LAVAL, 2016). Neste sentido, o indivíduo deve mostrar permanentemente seu valor “para merecer as condições de sua existência [...] a vida é uma perpétua gestão de riscos”. O mercado da “segurança pessoal, que vai do alarme doméstico aos planos de aposentadoria”, reforça o sentimento de risco e “a necessidade de se proteger individualmente”, proporcionando o enfraquecimento da segurança coletiva (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213).

Assim, as características do “sujeito neoliberal em formação” como alguém aberto, empático, cooperativo não leva em consideração a felicidade do sujeito, mas o desempenho que se espera dele em relação aos outros (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344). O risco, aqui, está numa dimensão de existência e de um estilo de vida imposto com padrões de desempenho e gozo que levam à “brutalidade da competição e faz os sujeitos assumi-la como um fracasso pessoal, uma vergonha, uma desvalorização”. A “depressão generalizada” possui estreita relação com a estigmatização dos fracassados, dos incapazes de viver “a norma social da felicidade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 367).

Se há quase um terço de século essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade; se “os direitos à proteção social são cada vez mais subordinados aos dispositivos de estímulo e punição” do comportamento dos indivíduos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 222); se o Estado, ao invés de assegurar proteção social, assume um papel mais amplo, mais flexível, regulador de uma esfera pública eficiente; se o Estado não se retira, mas se curva às novas condições que ele mesmo contribuiu para instaurar, ordenando as sociedades de acordo com as exigências da concorrência mundial e das finanças globais; então, é interessante pensar: como este cenário favorece a possibilidade de uma proteção social como uma forma de vida? Que relações são estabelecidas entre a vida dos sujeitos e a proteção social quando as emoções, a competitividade, a concorrência adquirem centralidade?

Ainda sobre os modos de constituição do Estado na contemporaneidade, destacamos que o mesmo passa a se organizar na forma de “redes políticas”. As formas de ação ou intervenção do Estado ocorrem por via da filantropia, das empresas, dos grupos de consultoria, das organizações internacionais, dos sujeitos enquanto indivíduos criando uma espécie de rede de ação (BALL, 2014). De fato, o Estado assume um papel mais amplo, mais flexível, regulador e eficiente. Tendo presente esses delineamentos, é interessante questionar: como o Estado pensa e operacionaliza a proteção social? Rapidamente, é interessante verificar os atores que estão

envolvidos no processo da Educação Escolarizada, especificamente. Em recente relatório do Banco Mundial, é possível pensar no papel do Estado que está sendo evidenciado contemporaneamente.

Figura 1: Ligações e alinhamentos para aprendizagem



As redes de ações, no caso da Educação Escolarizada, estabelecem relações com o setor privado, os burocratas, os atores internacionais, judiciário, parceiros, organizações da sociedade civil, políticos, outros setores, neste caso específico, por intermédio do trabalho de professores, da gestão escolar, utilizando os recursos escolares e tendo como centralidade o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. O interessante aqui é notar como o Estado vem assumindo um papel mais amplo.

Outrossim, retomando a discussão, como pensar a proteção social “num mundo que não está apenas mudando, mas está se metamorfoseando”? (BECK, 2018, p. 15). Em estudo recente, o pesquisador Ulrich Beck nos provoca a pensar sobre a “Virada Copernicana 2.0”, onde as nações precisam encontrar seu lugar “no mundo digital em risco, em que fronteiras se tornaram líquidas e flexíveis” e onde giramos “em torno das novas estrelas fixas de mundo e humanidade” (BECK, 2018, p. 15). Neste contexto, permeado pelas condições da sociedade neoliberal, vemos

enunciar-se constantemente em nossas vivências de que “o mundo saiu dos eixos e enlouqueceu [...] estamos vagando sem rumo” (BECK, 2018, p. 11).

Neste mundo global, “mesmo pessoas que nunca saíram do seu lugar são cosmopolizadas”, estão ligadas ao mundo e, de uma maneira ou de outra, são afetadas pelos riscos globais (BECK, 2018, p. 22). Neste mundo cosmopolizado, se os pobres não migram, eles correm o risco de ficarem mais pobres e os ricos se tornam mais ricos, porque investem onde podem obter mais lucro. Na cosmopolitização, a lei estrangeira permite o que a lei da nação proíbe; o rico compra órgãos em um lugar enquanto, em outra parte do mundo, pessoas são tão pobres que os vendem. Isso significa que, “pela primeira vez na história, há um espaço de ação aberto para todos”, e isso é novo em nossa realidade presente (BECK, 2018, p. 29). A metamorfose do mundo “é uma maneira de mudar a natureza da existência humana. Significa a era dos efeitos colaterais. Desafia nosso modo de estar no mundo, de pensar sobre o mundo [...] e exige uma revolução científica de nacionalismo metodológico para cosmopolitismo metodológico” (BECK, 2018, p. 36), de modo que, as sociedades enfrentam agora “os efeitos colaterais indesejáveis de sua própria dinâmica [...] não é a pobreza, mas a riqueza; não é a crise, mas o crescimento econômico associado ao recalque de efeitos colaterais que estão impelindo a metamorfose de efeitos colaterais da sociedade (BECK, 2018, p. 69).

A fome, a pobreza, as desigualdades sociais movem o sofrimento das pessoas, que acabam recorrendo para medidas desesperadas como, por exemplo, a venda de um rim, do pulmão, do olho. Neste sentido, “a Organização Mundial da Saúde estima que dez mil operações de mercado negro envolvendo órgãos humanos ocorrem a cada ano” (BECK, 2018, p. 99). Isso significa que pessoas de regiões ricas estão conectadas a pessoas de regiões pobres, que possuem como capital seus próprios corpos, de modo que a vida e a sobrevivência estão ligadas com sentidos muito diferentes. “Essa cosmopolitização radicalmente desigual de corpos [...] ocorre sem palavras, sem interação [...] são mediadas pelo mercado mundial” (BECK, 2018, p. 100).

Em recente publicação, o economista Piketty (2015) referencia o alargamento das desigualdades sociais, da acumulação e da concentração de renda. Segundo o autor, uma vez que as desigualdades sociais estão vinculadas a “fatores fora do controle dos indivíduos, como a desigualdade das dotações iniciais transmitidas pela família ou pela sorte – sobre as quais os indivíduos envolvidos não podem ser considerados responsáveis” (p. 10), o Estado deveria buscar melhorar a vida das pessoas mais pobres neste mundo cosmopolizado? De um modo geral, podemos pontuar que a intensificação das desigualdades sociais continua permanentemente sendo engendrada pelo capitalismo com um diferencial, o fato de que a crise atual é de caráter

global e vem desencadeando, dentre outros aspectos, o endividamento dos países, das empresas, dos próprios indivíduos (MARAZZI, 2009).

Metaforicamente, “a bússola do século XXI” considera a metamorfose não como uma revolução ou reforma, não como algo intencional orientado para um objetivo. A metamorfose está “prossequindo de maneira latente, por trás dos muros mentais de efeitos colaterais que estão sendo construídos como naturais”, e que indicam para um futuro ameaçador (BECK, 2018, p. 161). “O mundo torna-se individualizado e fragmentado. O indivíduo - o indivisível - torna-se o ponto de referência, e, ao mesmo tempo, já não importa mais. Ele afunda na inimaginável quantidade de dados”. Neste sentido, a intervenção social não mais agrega o coletivo, pelo contrário, fica restrita a indivíduos. “O paradigma se desloca do nós para o eu” (BECK, 2018, p. 180).

Neste cenário, a insegurança se torna crescente enquanto experiência básica das gerações mais jovens, experiência esta que transcende as fronteiras, tornando-se globalmente compartilhada. Por exemplo: a transformação no mundo do trabalho afeta os jovens que se encontram graduados e se deparam com serviços que exigem a “multiatividade”. Neste sentido, países de primeiro mundo constituem um sonho para muitos jovens de regiões pobres do globo, de modo que os temores existenciais do primeiro mundo se contrastam com as esperanças de futuro para gerações de regiões pobres (BECK, 2018, p. 250). A subsunção formal e real do trabalho é ampliada para a “subsunção da própria vida” (FUMAGALLI, 2016).

Com forte ênfase à proteção social, num tempo em que a lógica de mercado se torna generalizada “desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 34), pode ser pensada como um modo de vida. De um lado, pelo fato de o Estado assumir a identidade de “rede de ação” (articulando organizações internacionais, grupos, indivíduos, empresas, filantropia, entidades, entre outros segmentos - públicas e privadas), exercendo, assim, um papel mais amplo, mais flexível, mais regulador, mais articulador. De outro lado, pelo fato de a sociedade, as relações sociais, as pessoas de um modo geral, serem mobilizadas pelas alavancas da concorrência, pela individualidade, pela emergência do neossujeito, pela vida como perpétua gestão de riscos, pela necessidade de se proteger individualmente, pelos efeitos colaterais, pelo mundo cosmopolizado, pela insegurança, pela transformação no mundo do trabalho, pela metamorfose do mundo.

Assim, quando questionamos acerca das concepções de proteção social que foram produzidas historicamente e que estão sendo produzidas atualmente, argumentamos, com base nos elementos supracitados, para uma nova forma de entender a proteção social. Este argumento coaduna com a apreensão de que o neoliberalismo modifica a relação do Estado com a sociedade

relativizando o Estado de Bem-Estar Social, mas não somente. O neoliberalismo age na perspectiva de precarização das relações sociais, da intensificação da competitividade, limitando a capacidade de resistência.

Argumentamos, ainda, que a nova forma de entender a proteção social como um modo de vida agrega concepções salientadas neste estudo. Outrossim, a diversidade de formas de preservação da vida, a construção política definida a partir da formação política, as políticas de caráter social assumidas legalmente pelo Estado de forma institucionalizada, a intervenção social fomentada pelo viés piedoso, a forma de o Estado canalizar para o mercado o atendimento das necessidades sociais em escala mundial, o enfrentamento das expressões da questão social e o enfrentamento da insegurança social encontram - na proteção social - um novo terreno de propagação.

Neste sentido, a imersão futura desta pesquisa na literatura acadêmica encontrará respaldo quanto a esses aspectos salientados? As pesquisas que circundam o debate da proteção social têm realizado tais problematizações? Como a literatura acadêmica tem dialogado com essas proposições? Esperamos dialogar sobre esses aspectos em momento oportuno. Seguimos!

O diagnóstico que realizamos possibilita estabelecer interlocuções entre as concepções historicamente existentes e as problematizações atuais da proteção social na sociedade neoliberal e a Educação Escolarizada. Como essas concepções interagem e se materializam no espaço escolar? Tomando como referência o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, o Banco Mundial faz referência à aprendizagem como possibilidade de concretização da “promessa da educação”. O Relatório aponta para uma “crise da aprendizagem” uma vez que a educação não tem garantido oportunidades para a vida dos jovens. Neste sentido, “embora as aptidões de jovens brasileiros de 15 anos tenham melhorado, se o sistema continuar a progredir no ritmo atual, os jovens levarão 75 anos para atingir a pontuação média em matemática dos países ricos. No campo da leitura, levará mais de 260 anos” (BANCO MUNDIAL, 2018).

Sem aprendizagem, a educação não cumpre plenamente suas promessas como impulsora, tanto da eliminação da pobreza como da prosperidade compartilhada. Em muitos países, os resultados da aprendizagem quase sempre são muito piores para os desfavorecidos [...] em conjunto, essas graves insuficiências constituem uma crise da aprendizagem. [...] a aprendizagem que se espera nas escolas – quer as expectativas baseiem-se em currículos formais, nas necessidades dos empregadores ou simplesmente no bom senso – com frequência não ocorre (BANCO MUNDIAL, 2018).

Neste sentido, “a escolarização sem aprendizagem não foi apenas uma oportunidade de desenvolvimento perdida, mas também uma grande injustiça para as crianças e jovens do mundo inteiro” (BANCO MUNDIAL, 2018). O Relatório identifica quatro formas em que se divide a relação ensino-aprendizagem: a primeira remete ao fato de as crianças chegarem à escola sem preparo para a aprendizagem (desnutrição, doenças, desigualdades de acesso, etc); a segunda indica que frequentemente os professores carecem das habilidades ou da motivação para ensinar com efetividade; como terceiro aspecto, o relatório enfatiza que os recursos frequentemente não chegam às salas de aula ou não afetam a aprendizagem; como último aspecto, menciona a gestão e governança precárias, que muitas vezes reduzem a qualidade da educação.

Neste cenário, o relatório menciona enfaticamente os desafios técnicos da escolarização: partes do sistema precisam estar alinhadas à aprendizagem, muitas das causas mais profundas da crise de aprendizagem são de natureza política, onde os atores têm interesses que divergem da aprendizagem. Os políticos agem de modo a preservar sua posição de poder. Os burocratas, talvez, se concentrem mais em contentar os políticos, e os professores, em vez de promoverem a aprendizagem dos estudantes, procuram proteger seus próprios cargos. Os fornecedores privados de serviços para a educação – livros didáticos, construção de escolas ou ensino - podem promover escolhas de políticas que prejudiquem a aprendizagem. Os professores e outros profissionais da educação, mesmo quando motivados por um sentido de missão, podem lutar para garantir o emprego e proteger sua renda (BANCO MUNDIAL, 2018).

Obviamente que os elementos destacados deste relatório trazem contribuições generalistas para a educação, todavia, com uma gama de informações atuais e problemáticas. Nossa inquietação está na perspectiva de pensar a Educação Escolarizada tecendo articulações com a proteção social e sua materialização no espaço escolar. Assim, pensar a proteção social na escolarização contemporânea implica pensar no Estado enquanto componente principal de sua materialização? Pensar na materialização da proteção social neste espaço é considerar o quanto as políticas de escolarização intensificam os processos de individualização e de competição, fazendo com que a Educação Básica seja ampliadora das desigualdades sociais? Como pensar a proteção social na Educação Escolarizada? Seguiremos investigando esses elementos.

4 PROTEÇÃO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO: ALGUMAS DIGRESSÕES TEÓRICO-POLÍTICAS

Combater a teia de violência que muitas vezes começa [...] em locais que deveriam *abrigar, proteger e socializar* as pessoas é uma tarefa que somente poderá ser cumprida pela mobilização de uma *rede de proteção integral* em que a *escola* se destaca como *possuidora de responsabilidade social ampliada* (FALEIROS; FALEIROS, 2007, p. 7, *grifos da autora*).

Nas políticas de escolarização contemporâneas tornou-se frequente, como que um lugar-comum, a utilização discursiva de “abrigar”, “proteger”, “socializar”, “responsabilidade social ampliada”. A epígrafe evidenciada remete ao programa “Escola que Protege”, desenvolvido pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) que, de 2004 a 2019 realizou atividades nas escolas brasileiras⁴. O objetivo do programa é prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil, capacitando profissionais para atuarem qualificadamente em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar, fomentando a “gestão do cuidado na escola que protege” através da “rede de proteção” (ZAPELINI, 2010). Algumas universidades⁵ já tiveram recursos descentralizados para a execução das ações do programa “Escola que Protege”.

O programa referenciado atende municípios que incluem o tema da promoção e a defesa, no contexto escolar, dos direitos de crianças e adolescentes e enfrentamento e prevenção das violências no seu Programa de Ações Articuladas (PAR) e municípios que apresentem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou fazem parte da Matriz Intersetorial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Também são contemplados aqueles que participam dos seguintes programas: Mais Educação; Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças no Território Brasileiro (PAIR); e Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania. Através das capacitações oferecidas pelo programa às escolas se oferece para a comunidade, especialmente para os profissionais envolvidos com crianças e adolescentes, elementos para cumprir seus

⁴ A referida secretaria foi extinta em 2 de janeiro de 2019 pelo decreto no 9.465, o qual criou duas secretarias: A Secretaria de Alfabetização e a Secretária de Modalidades Especializadas (SEMESP), a qual tem três diretorias: 1. Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; 2. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e 3. Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

⁵ Em 2009, cerca de 21 universidades estiveram envolvidas com projetos de extensão (MEC, 2016).

compromissos éticos como responsáveis pelo livre desenvolvimento das gerações mais novas e para uma futura política de educação integral (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

Salientamos, pois, que a valorização da escola que protege, da escola que cuida, não é recente. “A escola, há muito tempo, vem assumindo uma posição de espaço para a cura” (FABRIS, 2014, p. 59). Todavia, o advento da modernidade desafiou a escola a ampliar ainda mais suas funções e colocar-se em contato com o meio social (SILVA, et al., 2014). Em se tratando das políticas de escolarização, no contexto brasileiro contemporâneo, na década de 1990 essas políticas ganharam contornos diferenciados. Estudos de Shiroma et al., (2007), Cavaliere (2007), Saviani (2009), Evangelista (2013) e outros pesquisadores evidenciam ações governamentais e as reconfigurações do Estado neste período. De modo sintético, podemos, assim, elucidando o programa “escola que protege”, introduzir a problemática das tendências da proteção social na Educação Escolarizada realizando digressões teórico-políticas de alguns formuladores expressivos desta trama.

Para tanto, sinalizamos que faremos imersões quanto aos formuladores desta trama em contexto internacional, tendo em vista a expressividade destes nos delineamentos das políticas voltadas para o contexto escolar. Buscaremos enfatizar os direcionamentos desses organismos a partir dos anos 1990, uma vez que essas políticas ganharam contornos diferenciados a partir deste período. Escolhemos, portanto, alguns documentos referenciais: declaração de Jomtien com destaque em “satisfazer necessidades básicas de aprendizagem” e Nova Delhi “Educação para Todos” contemplando a década de 1990; documento de Dakar pautando os anos 2000, elaborado pela UNESCO - “o marco de ação de Dakar Educação para Todos”; e, o resumo executivo do Banco Mundial, denominado “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação”, referenciando estratégias mais contemporâneas, datado de 2011.

Daremos visibilidade às políticas de escolarização brasileiras que evidenciam tendências da proteção social atreladas à lógica subjacente dos formuladores dessa trama, uma vez que os organismos internacionais passam a ter o papel tutorial nas reformas dos Estados nacionais (ARRIGHI, 1998). Enfatizamos também o último Plano Nacional de Educação (2014-2024); o documento norteador da “Educação Integral” (2009) bem como sinalizações para programas como “Mais Educação” entre outros; a Base Nacional Comum Curricular (2016). Realizados esses delineamentos, tecemos algumas considerações acerca dos formuladores da proteção social.

4.1 FORMULADORES EXPRESSIVOS DAS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA BRASILEIRA

Em recente artigo, “Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar”, José Carlos Libâneo, ao referenciar “uma pergunta inquietante: para que servem as escolas?”⁶, elucida o quanto os “dilemas sobre objetivos e formas de funcionamento da escola são reincidentes na história da educação”. Para ele, nas discussões sobre concepções de escola e conhecimento escolar, as últimas pesquisas têm mostrado que as práticas educativas estão “vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional” (LIBÂNEO, 2016, p. 40). Em seus estudos, o pesquisador indica uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial⁷, a saber: “a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de *escola como lugar de acolhimento e proteção social*, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados” (LIBÂNEO, 2016, p. 41, *grifos da autora*). Essas políticas carregam o “desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (LIBÂNEO, 2016, p. 41).

A década que registra a presença forte dos organismos internacionais no Brasil em termos organizacionais e educacionais foi a de 1990, uma década marcada “por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental⁸” no que se refere à educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97). A chamada reforma educacional teve como protagonistas “organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade [...] das grandes corporações”

⁶ A pergunta é problematizada por Michael Young (2007), em artigo que coloca em relevo “as tensões e os conflitos de interesses na sociedade mais ampla em relação aos objetivos e funções da escola. O autor discute os questionamentos de educadores e sociólogos críticos em relação ao papel das escolas, a seu ver equivocados, bem como as políticas governamentais neoliberais que visam adequar a escola às necessidades da economia, posição igualmente equivocada. Para ele, a tensão entre demandas políticas/econômicas e realidades educacionais é uma das maiores questões educacionais do nosso tempo” (LIBÂNEO, 2016, 41). Young (2007, p. 1288-1294) desenvolve a ideia de que as escolas existem para o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos e que a negação desse propósito equivale a “negar as condições de adquirir ‘conhecimento poderoso’ para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais”.

⁷ Pesquisa de Roberto Leher, intitulada “da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza”, aprofunda este debate (LEHER, 1998).

⁸ O primeiro desses eventos é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia - 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

(FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96). Organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tutoram as reformas dos países periféricos e direcionam investimentos educacionais (ARRIGHI, 1998). A Organização Mundial do Comércio (OMC) também desenvolve influência ascendente, “pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

No campo específico da educação, “internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação”. Expectativas supranacionais se expressam “em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei” entre outros elementos (LIBÂNEO, 2016, p. 43). Além dos organismos internacionais que já mencionamos, ressaltamos que os que mais atuam “no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação”, são: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A forma de atuação desses organismos ocorre por meio de conferências e reuniões internacionais⁹ (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Por exemplo: a declaração de Jomtien sinaliza “que a educação pode contribuir para conquistar *um mundo mais seguro*” (WCEA, 1990, *grifos da autora*). Seu artigo terceiro versa sobre a universalização do acesso à educação e à promoção da equidade (WCEA, 1990). A declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, ocorrida na Índia em 1993, referencia os sistemas educacionais de países que já alcançaram progressos importantes na oferta de educação “a *contingentes substanciais* da nossa população”, e indica a “necessidade de desenvolvermos *enfoques criativos tanto dentro quanto fora dos sistemas formais*”. Um dos elementos destacados faz menção à “qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status* [...] e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais” (UNESCO, 1993).

⁹ “Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras. Documentos originados dessas conferências assinados pelos países-membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil” (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Outro documento, formulado em Dakar no ano 2000, evidencia a necessidade de repensar a política educacional brasileira “com vistas aos *novos horizontes sociais* que se desenham para o século XXI”, onde o maior obstáculo é a “eliminação da pobreza”. Sinaliza para a formulação de políticas de assistência que aparecem como prioridade a ser assumida pelos governos locais, desenvolvendo “*programas adaptáveis e flexíveis*” na educação dentro dos contextos nacionais (UNESCO, 2000, p. 18, *grifos da autora*); o fomento de “políticas educacionais inclusivas e com *modalidades e currículos diversificados para atender a população excluída*”; a “*articulação de políticas educacionais com políticas intersetoriais de superação da pobreza*” voltadas para a população em situação de vulnerabilidade social (UNESCO, 2000, p. 31, *grifos da autora*).

Em suas estratégias mais recentes, o Banco Mundial, na área de Educação para o decênio 2011-2020, expõe o Resumo Executivo denominado “Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial - Resumo Executivo” (BANCO MUNDIAL, 2011). Em seu prefácio, o resumo aponta que a “impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas”. É por isso que a “Estratégia” do banco para o setor da Educação até 2020 estabelece como objetivo “alcançar a aprendizagem para todos”, sendo os três pilares da estratégia: *investir antecipadamente; investir de forma inteligente; investir para todos* (BANCO MUNDIAL, 2011, *grifos da autora*).

O resumo executivo do Banco Mundial implementa a prioridade-chave “*ter os pobres e vulneráveis como objetivo*, criar oportunidades de crescimento, promover ações coletivas globais e reforçar a governação - estabelecidas na sua recente estratégia de direções pós-crise” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2, *grifos da autora*). A nova estratégia possui centralidade na aprendizagem por uma simples razão: “o crescimento, desenvolvimento e *redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula*” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3, *grifos da autora*). Neste sentido, a aprendizagem para todos quer dizer a garantia de que “*todos os estudantes, e não só os privilegiados, possam adquirir o saber e as competências necessárias para uma vida feliz e produtiva*” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5, *grifos da autora*). Consoante seus delineamentos, “*saber-fazer relativo a programas e políticas de educação são essenciais para melhorar o desempenho dos sistemas educacionais em todo o mundo*” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6, *grifos da autora*).

As três menções de documentos internacionais, visando contemplar aspectos atinentes às medidas fomentadas a partir dos anos 1990, indicam o papel central que esses organismos desempenham na macroestrutura global e, sobretudo, nos delineamentos concernentes à educação escolarizada: 1) na década de 1990, as declarações de Jomtien e da Nova Delhi (1993) sobre Educação para Todos possibilitam notável direcionamento nas políticas locais; em outras palavras, a educação ofertada “a *contingentes substanciais*” da população garante um “*mundo seguro*”; 2) nos anos 2000, o documento formulado em Dakar aponta para novos horizontes sociais no século XXI, sinalizando para a formulação de políticas de assistência, desenvolvendo “*programas adaptáveis e flexíveis*” na educação, bem como políticas educacionais com “*modalidades e currículos diversificados para atender à população excluída*”, articuladas com políticas intersetoriais de superação as pobreza; 3) e, como estratégia mais recente do Banco Mundial, em 2011, para o setor da Educação com metas até 2020, temos os três ênfases: *investir antecipadamente; investir de forma inteligente; investir para todos*, como pilares que possibilitam a todos a aquisição do *saber e as competências necessárias para uma vida feliz e produtiva*.

O que chamamos de formuladores expressivos das tendências da proteção social nas políticas de escolarização inscrevem a educação numa agenda de alívio da pobreza, provendo o “neoliberalismo de um porvir” que coloca no topo programas de tutela (LEHER, 1998, p. 9). No entender de Marília Fonseca (1998), a educação é tratada como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Na linguagem dos organismos internacionais a “educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global” (LIBÂNEO, 2016, p. 47).

São, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a *educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado*, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao *empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade* (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

A partir das abordagens realizadas até o momento, é importante destacar que nossa intenção foi indicar que a centralidade da proteção social articulada à emergência do neoliberalismo tende a produzir outras concepções, diferentes tendências em nosso tempo. Tais concepções podem ser visibilizadas a partir do conjunto de medidas tomadas pelos organismos internacionais abordadas neste estudo. Em outras palavras, os formuladores expressivos das políticas de escolarização no Brasil operam sob uma concepção de proteção social atrelada e produzida sob o gendarme neoliberal.

As concepções de proteção social evidenciadas fazem referência à escola, de um modo geral, como um lugar de acolhimento e proteção; com espaços criativos tanto dentro quanto fora dos sistemas formais; com programas de educação básica que intensifiquem esforços para aperfeiçoar o *status*; com desenvolvimento de programas adaptáveis e flexíveis; com modalidades e currículos diversificados para atender a população excluída; com políticas educacionais articuladas com políticas intersetoriais de superação da pobreza; um espaço que tem os pobres e vulneráveis como objetivo; um lugar privilegiado de redução da pobreza que depende dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, e não do número de anos que passaram sentados numa sala de aula; onde se adquire o saber e as competências necessárias para uma vida feliz e produtiva. Essas concepções indicam que a educação contribui para conquistar “*um mundo mais seguro*”.

Realizadas tais pontuações enfatizamos, a partir de então, os modos pelos quais os formuladores expressivos desta trama são evidenciados nas políticas de governos locais, neste caso no Brasil, como também as formas tendenciais da proteção social forjadas em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei entre outros elementos. Neste sentido, propomos questionar: operam as políticas de escolarização, sobretudo contemporâneas, sob a perspectiva de uma lógica política ancorada na noção de proteção social que vem se ampliando paulatinamente? Como as políticas de escolarização articulam ações de proteção social?

4.2 POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIRAS: ALGUMAS EVIDÊNCIAS DAS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL

Nas abordagens realizadas até o momento, percebemos ser mormente a ênfase: na qualidade e relevância dos programas de educação básica (WCEA, 1990); na formulação de

políticas de assistência como prioridade a ser assumida pelos governos locais desenvolvendo programas adaptáveis e flexíveis na educação (UNESCO, 2000); na articulação de políticas educacionais com políticas intersetoriais de superação da pobreza; no saber-fazer relativo a programas e políticas de educação (BANCO MUNDIAL, 2011). O programa “escola que protege” evidenciado para iniciar esse aprofundamento, permite visibilizar a articulação da “rede de proteção social” tendo a escola como espaço central não somente para acolher, tornar o mundo seguro, mas também um lugar estratégico para identificar, denunciar e prevenir formas de violência contra crianças e adolescentes. Um lugar que possui a responsabilidade social ampliada (FALEIROS; FALEIROS, 2007).

No intuito de abordar as formas com que as políticas de escolarização brasileiras articulam ações de proteção social salientamos que, no que se refere à história da educação, a discussão em torno da formulação de políticas para a escola traz momentos marcantes. Um desses momentos versa sobre “o papel das pedagogias clássicas”, dentro da concepção tradicional de educação. Outro momento, nas primeiras décadas do século XX, se refere ao movimento da Escola Nova, “inspirado em John Dewey e em outras orientações modernas, expressas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova lançado em 1932, liderado por Anísio Teixeira”. A Associação Nacional de Educação (ANDE), na década de 1980, teve importante desempenho em favor de uma visão crítica da democratização da educação, priorizando acesso aos conteúdos significativos (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Mais recentemente, ocorreram movimentos de valorização da escola pública de iniciativa de educadores, quase sempre semioficiais. Atualmente, as políticas educacionais têm seu lastro em orientações de organismos internacionais, tal como analisadas anteriormente, desde a adesão do governo brasileiro às recomendações formais expedidas pelas Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e outros eventos patrocinados pela Unesco e Banco Mundial (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Desse modo, referente às políticas que possuem lastro e adesão às recomendações internacionais como o Brasil, a ampliação do sistema de ensino nos anos 1990 possui seus diferenciais. O pesquisador Eveline Algebaile (2009) enfatiza que essa ampliação não teve uma proposta educacional consistente, mas houve um entendimento de que a educação minimiza riscos e tensões sociais. Assim, para atender a essa concepção, não era necessário pensar em um sistema de ensino sofisticado, pelo contrário, utilizar a estrutura da rede de escolas públicas para a prestação de serviços de assistência social, com o objetivo de atenuar a pobreza.

Para os propósitos deste aprofundamento, importa considerar algumas políticas em curso no Brasil, onde se balizam noções de proteção social e articulação de ações deste viés. Trata-se de argumentar como tais políticas e documentos norteadores contribuem para a ampliação e fomento da proteção social. Tomamos como material analítico alguns referenciais atualizados e direcionadores das políticas de escolarização em curso no Brasil.

Um dos instrumentos de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas da educação é o Plano Nacional de Educação. Nas estratégias que fazem referência às 20 metas estipuladas pelo novo plano salientamos: *a ênfase aos beneficiários de programas de transferência de renda*, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e de proteção; *a criação de rede de proteção contra formas associadas de exclusão*; *o estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional*, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude; *a articulação intersetorial* entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias; a instituição de programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, *prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social*; *a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar* de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social; a promoção, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, do acesso à escola *especificamente para segmentos populacionais* (BRASIL, 2014, p. 50-65, grifos da autora).

Outro texto atual e de referência para o debate nacional é a proposta de escola de tempo integral presente no documento Educação integral (BRASIL, 2009). A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, se constitui como uma importante intervenção para a *“proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis”* (BRASIL, 2009, p. 25). O documento salienta ainda que, *“não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário”* (BRASIL, 2009, p. 29). Considera, ainda, *“os contextos de vulnerabilidade e risco social”*, reconhecendo ser a Educação um *“importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza”* e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade. Iniciativas de articulação entre as políticas públicas de diferentes áreas sociais são consideráveis. *“A Assistência Social e a Educação, por*

exemplo, têm a frequência à escola como critério para a permanência no Programa Bolsa Família, sendo verificada por uma articulação de ações interministeriais” (BRASIL, 2009, p. 45, *grifos da autora*).

O próprio documento, ao questionar “por que a educação integral no contexto brasileiro contemporâneo?”, a relação realizada afirma que “uma análise das desigualdades sociais [...] é requerida para a construção da proposta de Educação Integral”. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza (BRASIL, 2009, p. 10).

Ainda destacamos o “Programa Novo Mais Educação¹⁰” como uma “estratégia do Ministério da Educação, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes”. Em 2017, o Programa enfatiza o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016). Cabe enfatizar ainda que, dentro das políticas de alívio da pobreza está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, “associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais” (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

Assim, tentamos situar os últimos debates sobre currículos, especificamente sobre a Base Nacional Comum Curricular publicada de 2016. O texto deixa evidente que a existência de uma base comum demanda “ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira” (BRASIL, 2016, p. 26). Evidencia ainda que, para que “a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos”. A base comum intenta “orientar uma Educação Básica que vise à *formação humana integral*, à construção de uma *sociedade mais justa*, na qual todas as *formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas*” (BRASIL, 2016, p. 33). Passamos, de imediato, para o exercício de sumarizar as problematizações realizadas neste capítulo.

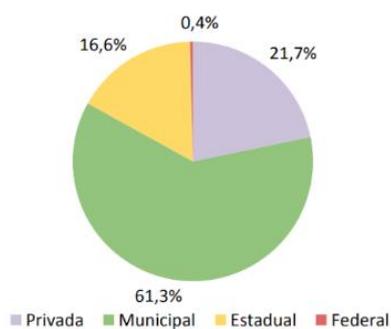
¹⁰ Criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016 (BRASIL, 2016).

4.3 PROVOCAÇÕES POSSÍVEIS

Os aprofundamentos realizados nesta pesquisa oportunizam construir entendimentos importantes acerca da proteção social na Educação Escolarizada. Como aspecto central podemos destacar que a preocupação permanente de equalizar, por intermédio da Educação Escolarizada, as desigualdades sociais está presente em todo percurso investigativo realizado neste capítulo. A ideia de que a escola possui esta responsabilidade social aparece de forma latente, dando a impressão de ser mais latente do que a preocupação com o próprio conhecimento ou processo ensino-aprendizagem, principalmente quando falamos de contextos de vulnerabilidade social.

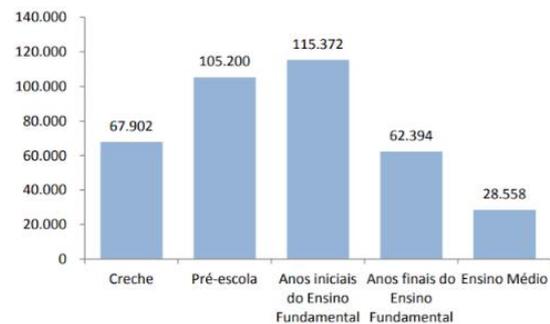
Após realizar esses aprofundamentos, sugerimos nos situarmos de que contexto educacional brasileiro estamos falando, utilizando dados e informações atualizadas deste contexto.

Gráfico 02: Percentual de escolas de educação básica por dependência administrativa



Fonte: INEP (2018)

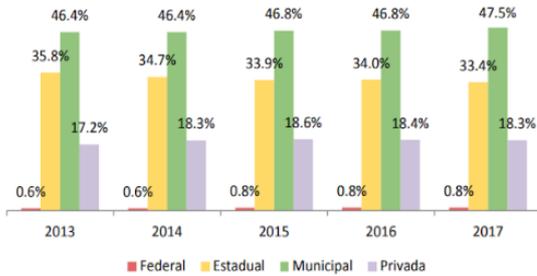
Gráfico 03: Número de escolas por etapa de ensino



Nota: a mesma escola pode ofertar mais de uma etapa de ensino.

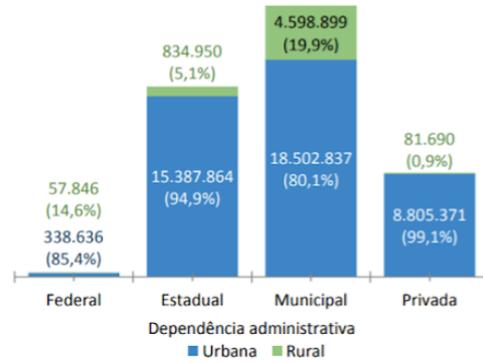
De acordo com o censo escolar, o Brasil conta com 184,1 mil escolas de educação básica, sendo que a maior rede está sob a responsabilidade dos municípios (61,3%). O número de escolas por etapa de ensino concentra o maior índice nos anos iniciais do ensino fundamental, e o menor índice no ensino médio (INEP, 2018). Tendo presente este quantitativo de escolas, trazemos também o quantitativo de matrículas na educação básica brasileira.

Gráfico 04: Percentual de matrículas na educação básica por dependência administrativa



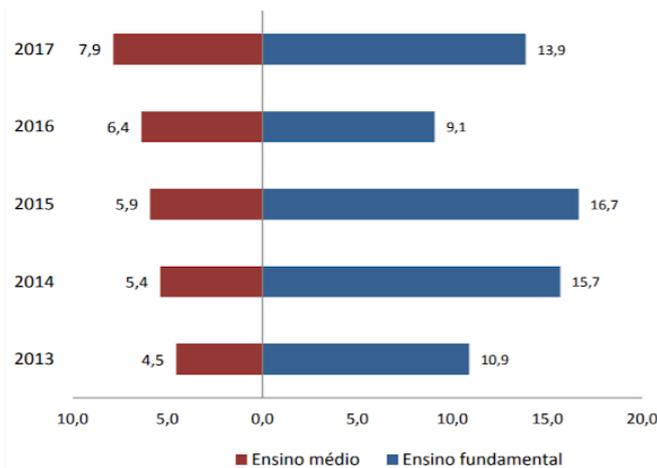
Fonte: INEP (2018)

Gráfico 05: Número de matrículas na educação básica por dependência administrativa e localização (urbana/rural) da escola



Há 48,6 milhões de matrículas nas 184,1 mil escolas de educação básica no Brasil. A rede municipal detém 47,5% dessas matrículas. Desta totalidade de matrículas, é interessante observar a evolução daquelas em tempo integral no ensino fundamental e médio (INEP, 2018).

Gráfico 6: Evolução do percentual de matrículas em tempo integral - Ensino fundamental e médio



Fonte: INEP (2018)

A Educação em tempo integral, no Plano Nacional de Educação, tem o desafio de atingir ao menos 50% dos alunos de toda a educação básica, e programas como o “Mais Educação” têm impulsionado a ampliação dessa oferta, conforme mostram os resultados do Censo Escolar (INEP, 2018).

Outro aspecto importante e que merece ser retomado é o que se refere ao regime de prática com que a Educação Escolarizada tem incorporado e operacionalizado ações de proteção social das mais variadas, diferentes e similares possíveis. Neste sentido, retomamos uma gama de experiências realizadas no espaço escolar bem como em outros espaços que agem intersetorialmente com a educação básica como, por exemplo, é o caso da assistência social para contextos de vulnerabilidade social.

Relembramos, então, que as primeiras experiências concretas de Programas de Renda Mínima no Brasil e sua articulação com a escola começaram com o Programa de Erradicação e Prevenção do Trabalho Infantil (PETI), em 1996. O programa transfere renda, que é condicionada a uma frequência regular à escola, assim como à jornada ampliada no turno complementar, e atualmente compõe os serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social. Ampliando a compreensão, este programa integra o Programa Internacional para a Erradicação do Trabalho Infantil (IPEC), da Organização Internacional do Trabalho, onde o Brasil passou a fazer parte em 1992. Cabe ressaltar que, anterior ao PETI e em pequena escala, o Programa Bolsa Escola (1994), que integrava Bolsa Alimentação, Auxílio Gás e o Cadastramento Único do Governo Federal, tomou maior proporção em 2001, quando foram de fato criados dois programas nacionais de largo alcance: o Programa Nacional de Renda Mínima Bolsa Escola, vinculado à educação, e o Programa Nacional de Renda Mínima Bolsa Alimentação, vinculado à saúde. Esses programas foram unificados no fim de 2003 para o Bolsa Família.

No que se refere aos serviços socioassistenciais, pontuamos o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), pertencente à Proteção Social Básica do SUAS e referenciado ao Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). A tipificação Nacional dos serviços socioassistenciais (2009) define que esse serviço pode ser ofertado para: Criança de 0 a 06 anos; Crianças e Adolescentes de 06 a 15 anos; Adolescentes de 15 a 17 anos, tendo como prioridade situações de isolamento, acolhimento, trabalho infantil, vivência de violência e/ou negligência, fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos, cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, egressos de medidas socioeducativas, situação de abuso e/ou exploração sexual, crianças e adolescentes em situação de rua, vulnerabilidade que diz respeito

às pessoas com deficiência, medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2009).

Continuamente contemplando o Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Jovens no Território Brasileiro, foi elaborado, em junho de 2000, o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-Juvenil. O objetivo do plano foi promover a articulação de todos os principais atores que trabalham com crianças e adolescentes vulneráveis à violência sexual, com homologação no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) em 2002 o Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil (PAIR) no território brasileiro.

Destacamos o Programa Escola que protege, já mencionado nesse estudo, desenvolvido pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Desde 2004, realiza atividades nas escolas brasileiras, promovendo a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. A principal estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos.

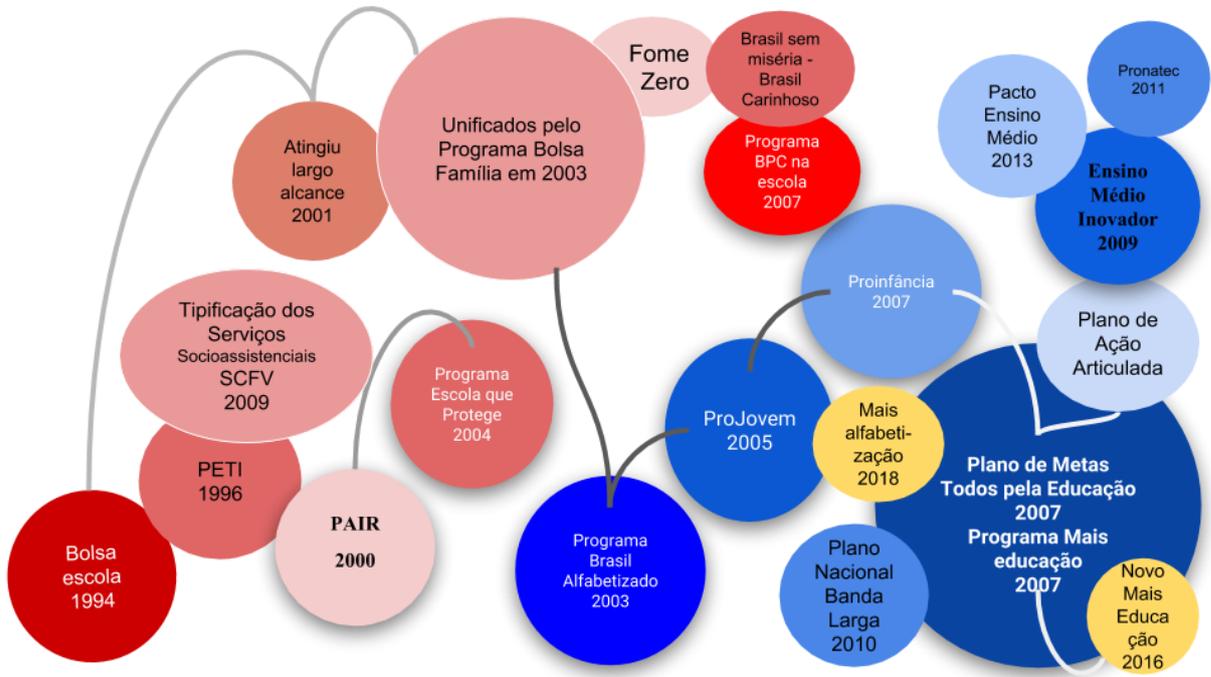
Destacamos programas como Brasil Alfabetizado (2003), Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem (2005), Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Pro infância (2007), ganhando ênfase o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que inaugurou um novo regime de colaboração visando à melhoria dos indicadores educacionais. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. No mesmo período foi criado o Programa Mais Educação (2007).

Pontuamos o Benefício de Prestação Continuada na Escola (2007) como forma de garantir o acesso e a permanência de crianças e adolescentes de 0 a 18 anos com deficiência na escola, os quais recebem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), como iniciativa interministerial, que envolve os ministérios do Desenvolvimento Social (MDS), da Educação (MEC), da Saúde (MS) e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Em seguida, o Plano Nacional Banda Larga deu isenção de impostos e o acesso à internet banda larga para a população mais carente (2010), adensando a ideia da internet para todos. O Plano Brasil sem Miséria (2011) foi criado com a finalidade de superar a situação de extrema pobreza da população em todo o território nacional por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações em três eixos: garantia de renda, acesso a serviços públicos e inclusão produtiva. Este plano foi

incrementado pela Ação Brasil Carinhoso (2012) como enfrentamento ao problema da primeira infância, onde a concentração da pobreza extrema era maior.

Com prioridade no Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador (2009) apoia e fortalece os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio. No mesmo sentido, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, culminando no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído em 2013. E ainda, mais recentemente, o Programa Novo Mais Educação (2016) como uma estratégia do Ministério da Educação, que objetiva melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar. Do mesmo modo, o Programa Mais Alfabetização (2018), cujo objetivo é fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. De maneira a sumarizar esses detalhamentos, apresentamos a figura que segue.

Figura 2: Regime de prática da proteção social na Educação Escolarizada no Brasil – 1994 a 2018



Fonte: A autora (2018)

Logicamente não conseguimos listar todos os programas existentes, todavia, conseguimos visualizar a diversidade de ações que permeiam a Educação Escolarizada, se não diretamente de maneira curricular, de maneira extracurricular complementar. Nem todas as pontuações realizadas se voltam para contextos escolares permeados por diferentes formas de vulnerabilidade social, mas, em sua grande maioria, possuem essa centralidade.

Assim, fazendo uma alusão metafórica, estamos, em nosso tempo, construindo o “Shopping Center do Social” no espaço escolar? O “aluno vulnerável”, sempre passível de investimento público ou privado, com “seus dons”, “talentos” e “sonhos” enfatizados pelos programas e projetos socioeducativos, têm de fato visto ao longe o aceno para o futuro? (OLIVEIRA, 2014, p. 42 *apud* TAVARES et. al., 2011). E, ainda, com base nos aprofundamentos realizados, como a proteção social, a partir das configurações do presente, se projeta para o futuro desta interface?

PARTE II

**CONSTRUINDO UM MEIO DE ACESSO ÀS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL
NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA: DO MAPEAMENTO EMPÍRICO À
SELEÇÃO DOS MATERIAIS ANALÍTICOS**

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS COLOCADOS EM AÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PERTINENTES AO PROCESSO INVESTIGATIVO

A viabilidade para a realização desta pesquisa de doutorado exigiu definirmos, inicialmente, a delimitação de um campo de estudo na pós-graduação brasileira, por meio de um levantamento de informações sobre a produção científica dos programas dessas áreas e a composição de um quadro de informações que pode ser tomado como referência no conjunto das concepções da proteção social.

Para tanto, organizamos este capítulo em três partes principais. Como abordagem inicial consideramos importante destacar o método investigativo com que a materialidade empírica foi tratada e analisada e, no mesmo sentido, enfatizamos a natureza desta investigação. Como segundo elemento, preocupamo-nos em demonstrar o processo de filtragem que foi ocorrendo nas produções científicas dos Programas de Pós-graduação elegidos, para que o leitor possa ter a percepção da totalidade do processo investigativo. Definimos esta etapa como “construindo o *corpus* empírico”. Por fim, procedemos com a seleção das produções que farão parte do processo de análise desta pesquisa.

Antes de tudo, a primeira ressalva é quanto ao trabalho científico, mais precisamente quanto ao processo de pesquisa. O processo investigativo é uma construção de definições. Esse entendimento está imbuído de tentativas, recuos, avanços que permitem tecer possibilidades e formas de fazer pesquisa. Nessa perspectiva, o trabalho do investigador se aproxima de certa insatisfação com aquilo que é naturalizado ou sabido. Essa insatisfação o leva a investigar, acionando outras formas de pensar, de analisar e de interrogar (CORAZZA, 2007). Com essa noção, o exercício de investigar possui características específicas que, aqui, referimos à busca do conhecimento. Ao pesquisar não se busca qualquer tipo de conhecimento senão aquele que “ultrapassa nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (GATTI, 2007, p. 9).

Tais pontuações permitem, primeiramente, constituir um recurso metodológico que conduz nosso acesso às tendências da proteção social tal como elas se encontram em pesquisas da área do Serviço Social e da Educação na pós-graduação brasileira. O momento, no qual se desenvolve, então, a análise propriamente dita, contempla um aprofundamento dessas tendências implicadas nas pesquisas selecionadas. Assim sendo, destacamos que a preocupação analítica se

volta para o exame das tendências da proteção social na literatura acadêmica e sobre políticas de escolarização alternativas, destinadas a contextos de vulnerabilidade.

Cabe destacar que vários estudos desenvolvem análise da produção científica, um tipo de “pesquisa sobre a pesquisa” que não se confunde com os estudos de levantamento do “estado da arte”, embora ambos só possam se desenvolver *post festum*, como reconstituição de algo já dado (SÁNCHEZ-GAMBOA, 1998). Assim, consideramos importante fazer alguns esclarecimentos acerca do processo de seleção do material para esta pesquisa. Com o objetivo de responder à questão investigativa, selecionamos um conjunto de produções científicas que circundam e materializam o debate acerca das tendências da proteção social na interface elencada. Desse modo, o *corpus* de materiais selecionado para análise são as produções científicas dos programas de pós-graduação considerados de excelência tanto na área do Serviço Social quanto na área da Educação.

Outrossim, propiciar um levantamento e uma sistematização da produção científica elaborada no contexto das Ciências Sociais Aplicadas e Humanas sobre a relação entre Serviço Social e Educação requer um processo de garimpagem para conhecer o que já vem sendo produzido e, em simultâneo, perceber o que poderia ser melhor explorado enquanto possibilidade investigativa.

Para fins de delimitação e recorte analítico, sinalizamos que, nas buscas realizadas nas produções científicas, fazem parte as últimas três avaliações da CAPES, a saber: a partir de 2007 a 2017. Justificamos este recorte tendo em vista a trajetória histórica deste debate. Assim, relembramos que o Serviço Social começou a adquirir relevância e espaço nas políticas de escolarização brasileiras em meados de 1990. Ou seja, depois de sessenta anos de sua inserção neste campo, houve uma movimentação significativa, abrindo espaços de maior inserção profissional (SOUZA, 2005). Essa intensificação também remete aos avanços e acúmulos teóricos da profissão nas discussões em torno das políticas sociais como *locus* privilegiado da ação profissional (ALMEIDA, 2003).

5.1 QUANTO AO MÉTODO E À NATUREZA INVESTIGATIVA: ALGUMAS PONTUAÇÕES

Após sublinharmos este recorte analítico, destacamos a opção metodológica desta pesquisa analisando e, na medida do possível, criticando as formas com que as concepções da

proteção social foram sendo e são, subjacentemente, elaboradas e desenvolvidas no contexto da Educação Escolarizada, para que na pesquisa não seja negligenciado o papel emancipatório da ciência, pelo contrário, possa lhe ser assegurado um sentido crítico indispensável ao aprofundamento teórico da compreensão da proteção social nas condições societárias do nosso tempo. Neste sentido, através do *método dialético-crítico*, buscamos apreender as concepções de proteção social desde o interior desta interface, desvendando as suas contradições intrínsecas e relacionando-as com a totalidade concreta. Pretendemos problematizar as interconexões desta interface e as relações das partes, Serviço Social e Educação Escolarizada, com a totalidade; apontar as contradições; compreender a historicidade e a intensificação da proteção social na contemporaneidade, interpretando-as à luz de categorias de análise que, ao longo do processo de investigação, devem ser reconstituídas (BULLA, 1998).

O primeiro empenho na pesquisa implica na “destruição da pseudoconcreticidade”, o que possibilita “o processo de criação da realidade concreta” e sua concreticidade. Através do pensamento crítico pretendemos chegar a compreender a realidade na sua essência, neste caso a produção acadêmica (KOSIK, 1976, p. 19). O caminho metodológico alicerçado na crítica possui a finalidade de criar modos autênticos, fundamentados no conhecimento e, inclusive, transformador. Outrossim, o pensamento crítico busca conhecer os processos que engendram e configuram uma realidade ou a sociedade de uma forma geral (KOSIK, 1976).

Esta opção metodológica possui categorias integrantes: a contradição, a totalidade, a mediação e a historicidade, que podem ser concebidas como “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (CURY, 1985, p. 21). No que se refere à categoria contradição, pode-se dizer que a mesma se constitui como a base conceitual explicativa mais ampla da dialética. Como ressalta Gadotti (1992, p. 26), a contradição constitui-se como a essência ou a lei fundamental da dialética, pois compreende-se que “a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição”.

A categoria totalidade pode ser compreendida como aquela que possibilita, além da compreensão particular do real, o estabelecimento de uma conexão dialética desse processo particular com outros processos mais amplos. Cury (1985, p. 36) enfatiza que a totalidade “significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência [...] A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas”. No mesmo sentido, pensar a categoria mediação requer estabelecer uma análise dos processos sociais de forma a garantir que se parta de uma situação singular e isolada, reconhecendo suas inter-relações mais amplas, que permitam uma avaliação particular a partir de uma visão de totalidade.

É importante compreender também que a categoria mediação possui uma relação direta com os processos históricos, pois “a história é o mundo das mediações. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações” (CURY, 1985, p. 43). A categoria historicidade possibilita a compreensão dos processos de mudanças dos sujeitos, dos próprios processos sociais constituídos na sociedade, de forma processual, que provocam mudanças na própria sociedade.

Enfatizadas, embora rapidamente, as categorias centrais do método utilizado nesta pesquisa, consideramos que toda pesquisa científica se diferencia das demais em função da profundidade com que se investiga, da utilização de critérios de cientificidade e do método científico adotado. “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 1994, p. 17). Neste sentido, a pesquisa significa uma “atividade científica pela qual descobrimos a realidade” (DEMO, 1999, p. 23), e por isso ela é considerada como processo, e nunca será totalmente esgotada.

Assinalamos, inclusive, que esta pesquisa se caracteriza por uma *abordagem qualitativa*, uma vez que se propõe aprofundar a produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Serviço Social considerados de excelência. Portanto, considerando o recorte temporal, o estudo se vale do quantitativo de programas e de produções científicas e, sobremaneira, da sua qualidade. Não obstante, coadunamos com a pesquisadora do campo educacional, Gatti (2004, p. 13), quando argumenta que:

[...] em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico. Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

Nossa proposta de estudo das produções científicas contempla uma relação entre seus elementos qualitativos tanto na seleção do material quanto no processo de análise, que tomará como referência as concepções e tendências da proteção social. Neste sentido, corrobora Martinelli (1994, p. 34) quando ressalta que “a abordagem quantitativa, quando não exclusiva, serve de fundamento ao conhecimento produzido pela pesquisa qualitativa. Para muitos autores, a pesquisa quantitativa não deve ser oposta à pesquisa qualitativa, mas ambas devem

sinergicamente convergir na complementaridade mútua”. Outrossim, salientamos que a natureza qualitativa desta pesquisa dialoga constantemente com quantitativos das produções, proporcionando uma complementaridade.

Definimos, para este estudo, a abordagem qualitativa, com a intencionalidade de aprofundarmos as concepções, as tendências e reconfigurações da proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada, sem perder de vista a importância da abordagem quantitativa enquanto um complemento que permite o aprimoramento do olhar, o estabelecimento de relação e de socialização entre os dados (PRATES, 2006). Ressaltados tais aspectos, passamos a descrever melhor o processo de trabalho realizado com o material empírico.

5.2 CONSTRUINDO O *CORPUS* EMPÍRICO

Este momento da pesquisa é pautado pela identificação dos Programas de Pós-Graduação, a saber, a busca nas três últimas avaliações realizadas pela CAPES - 2010, 2013 e 2017 - dos Programas de Pós-graduação com conceito 6 e 7, considerados de excelência tanto da área de Educação quanto de Serviço Social. Essa delimitação da produção científica dialoga com o interesse investigativo de analisar uma literatura acadêmica de excelência, pois subentendo que nesses programas residem pesquisas de ponta. Neste sentido:

Os cursos de pós-graduação são avaliados com conceitos que variam de 3 a 7 e que leva em consideração a produção científica do corpo docente e discente, a estrutura curricular do curso, a infraestrutura de pesquisa da instituição, dentre outros fatores. Nos parâmetros da CAPES, a nota 5 é atribuída a cursos de excelência em nível nacional e as notas 6 e 7 correspondem a cursos de qualidade internacional. A nota mínima 3 é atribuída a cursos novos no momento de sua implantação, em instituições ainda sem muita tradição em pós-graduação (CAPES, 2019)¹¹.

As tabelas 1 e 2 permitem visualizar a totalidade de Programas, bem como, nas duas últimas colunas, o recorte analítico para este estudo, contemplando os Programas de Pós-graduação em Educação e em Serviço Social.

¹¹ Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/conteudo/6>. Acesso em: 07 julho 2019.

Tabela 1: Escala dos níveis conceituais (nota Capes) e o correspondente de PPG em Educação, conforme avaliações de 2010, 2013 e 2017.

Área de Educação	Notas	1	2	3	4	5	6	7	Recorte Analítico
Ano e PPGE por conceito	2007 - 2009	-	UNINCOR	UFMA, UEMG, UFV, UNIUBE, UFSJ, UFGD, UFMS, UEPA, UEL, UNIOESTE, UNIRIO, UERJ, UFRRJ, UERJ, UCS, ULBRA, UNILASALLE, UNISC, FURB, UNESC, UNIPLAC/SC, UNISUL, UNOESC, CUML, PUCCAMP, UNICID, UNISAL, UNOESTE	UFAL, UFAM, UFBA, UNEB, UECE, UFC, UCB, UNB, PUC-GO, PUC-MG, UFJF, UCDB, UFMS, UFMT, UFPA, UFPP, UFPE, FUFPI, PUC-PR, UEM, UEPG, UTP, UCP-RJ, UNESA, UFSM, UPF, UDESC, UFSC, UNIVALI, FUFSE, UMESP, UNESP/PP, UNESP/RC, UNINOVE, UNISANTOS, UNISO, USF, USP/SP, UNESP/ARAR, PUC/SP	UFES, UFG, UFU, UFPR, UFRJ, UFRN, UFPEL, UFRGS, UFSCAR, UNESP/MAR, UNICAMP, UNIMEP, PUC/SP	UFF, PUC-RS, UNISINOS, USP, UFSCAR	UFMG, PUC-RJ, UERJ	6 7
TOTAL TRIENAL	2010 %	- -	1 1,1%	27 29,3%	43 46,7%	13 14,1%	5 5,4%	3 3,3%	8 8,7%
Ano e PPGE por conceito	2010 - 2012	-	UNINCOR	CEFET/MG, FURG, IFSUL, UEFS, UEMG, UEMS, UEPA, UEPB, UERJ, UERJ, UERN, UFG, UFJF, UFMA, UFMS, UFMT, UFOP, UFPE, UFRPE, UFRRJ, UFSCAR, UFSJ, UFT, UFV, UNB, UNEB, UNEMAT, UNESC, UNICENTRO, UNINOVE, UNIOESTE, UNIPAMPA, UNIPLAC/SC, UNIR, UNISAL, UNISC, UNISUL, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ, UNOESC, UNOESTE, URI, USP/RP	CUML, FUFPI, FUFSE, FURB, FURG, PUCCAMP, PUC-GOÍAS, PUC/MG, PUC/SP, UCB, UCDB, UCP/RJ, UCS, UDESC, UECE, UEL, UEPG, UFAL, UFAM, UFBA, UFC, UFES, UFGD, UFJF, UFMS, UFMT, UFPA, UFPP/J.P., UFRN, UFRRJ, ULBRA, UMESP, UNB, UNEB, UNESA, UNESP/ARAR, UNESP/PP, UNESP/RC, UNICID, UNIJUÍ, UNILASALLE, UNIRIO, UNISANTOS, UNISO, UNIT-SE, UNIVALI, UPF, USF, UTP	PUC/PR, PUC/SP, UEM, UFF, UFG, UFPE, UFPEL, UFPR, UFRJ, UFSC, UFSCAR, UFSM, UFU, UNESP/MAR, UNICAMP, UNIMEP, UNINOVE	PUC-RIO, PUC/RS, PUC/SP, UFRGS, UFSCAR, USP	UERJ, UFMG, UNISINOS	6 7
TOTAL TRIENAL	2013 %	- -	1 0,8%	49 39,2%	48 38,4%	18 14,4%	6 4,8%	3 2,4%	9 7,2%
Ano e PPGE por conceito	2013 - 2016	-	-	CEFET/MG, CUML, PUCP/RJ, UECE, UEFS, UERJ, UERN, UERR, UESB, UFAC, UFAL, UFAM, UFCG, UFFS, UFG, UFG, UFMS, UFMT, UFPA, UFPA, UFRPE, UFRRJ, UFSCAR, UFSJ, UFT, UFV, UNEMAT, UNIFAL, UNIOESTE, UNIPLAC/SC,	FUFPI, FUFSE, FURB, FURG, FURG, IFRN, PUC/MG, PUCCAMP, UCB, UCS, UEL, UEM, UEMG, UEMS, UEPA, UERJ, UFC, UFJF, UFMA, UFOP, UFOPA, UFPP/J.P., UFPE, UFRRJ, UFSC, UFSM, UFTM, UFU, ULBRA, UNESA, UNESC, UNICENTRO, UNICID, UNIFESP, UNILASALLE, UNIOESTE, UNIR, UNIRIO, UNISAL, UNISANTOS, UNISC, UNISO, UNISUL, UNIT-SE, UNIUBE, UNIVAS, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ, UNOESC, UNOESTE, URI, USF, USP/RP, UTP	FUPF, PUC/PR, PUC/SP, PUC/SP, PUC/SP, PUC-GOÍAS, PUC-RIO, UCDB, UDESC, UECE, UEPG, UFBA, UFES, UFF, UFG, UFGD, UFMS, UFRN, UFMT, UFPA, UFPE, UFPEL, UFSCAR, UMESP, UNB, UNEB, UNESP/ARA, UNESP/PP, UNESP/RC, UNICAMP, UNIJUÍ, UNIMEP, UNINOVE, UNIVALI, USP	PUC/RS, UFMG, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSCAR, UNESP/MAR	UERJ, UNISINOS	6 7
TOTAL QUADRIÊ.	2017 %	- -	- -	31 24,03%	54 41,86%	35 27,13%	7 5,42%	2 1,5%	9 6,92%

Fonte dos dados: Relatórios de 2010, 2013, 2017 das Avaliações da CAPES.

Sublinhamos a notória percepção de que grande parte dos programas em Educação se encontram entre os conceitos três, quatro e cinco. No mesmo sentido, a diferença quantitativa de programas na área da Educação comparada à área do Serviço Social é muito maior. Na sequência, notaremos que no primeiro triênio (2007-2009) pautado, o Serviço Social não contou com nenhum programa com conceito 7. Para estas argumentações é importante considerar a trajetória histórica, as especificidades da Pós-graduação nas duas áreas flertadas.

Tabela 2: Escala dos níveis conceituais (nota Capes) e o correspondente de PPG em Serviço Social, conforme avaliações de 2010, 2013 e 2017.

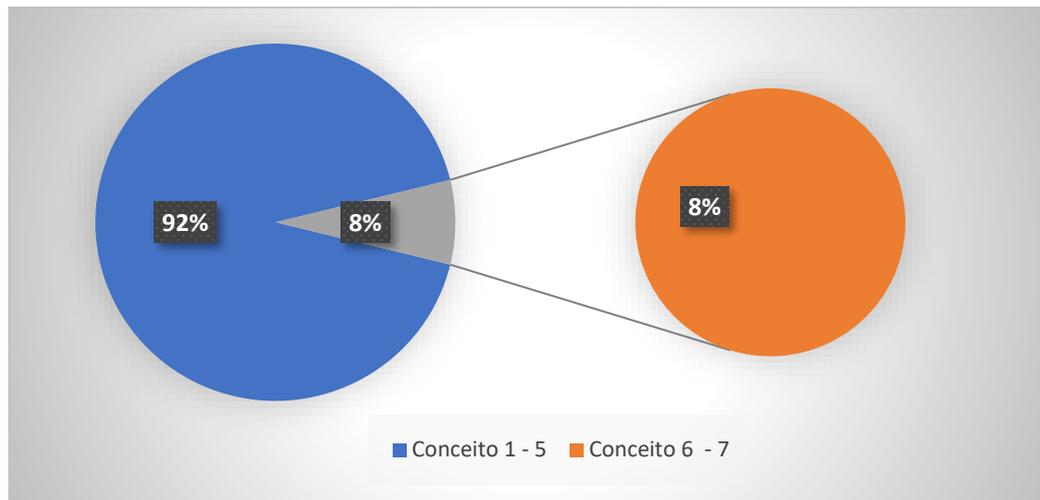
Área de Serviço Social	Notas	1	2	3	4	5	6	7	Recorte Analítico
Ano e PPGSS por conceito	2007 - 2009			UFMT, EMESCAM, UFAM, PUC-GO, UCPEL, UCSAL, UFES, UFSC, UFJF, UFPA, UFAL, UFPB, UNISCSUL, UFRN	UFF, UFPI, UERJ, PUC-RJ, UNESP/FRANCA, UEL, UFV	UNB, UFMA, UFPE, UFRJ, PUC-RS	PUCSP	-	6 7
TOTAL TRIENAL	2010 %	- -	- -	14 51,8%	7 26%	5 18,5%	1 3,7%	-	1 3,7%
Ano e PPGSS por conceito	2010 - 2012			FUFSE, PUC-GOÍÁS, UECE, UFAM, UFF, UFMT, UFPB/J.P., UNICSUL	FUFPI, UCPEL, UCSAL, UEL, UFAL, UFF, UFJF, UFPA, UFRN, UFSC, UFV	PUC-RIO, UERJ, UFES, UFPE, UFRJ,	PUC/RS, UERJ, UFMA, UNB,	PUC/SP	6 7
TOTAL TRIENAL	2013 %	- -	- -	8 28,57%	11 39,28%	4 14,28%	4 14,28%	1 3,57%	5 17,85%
Ano e PPGSS por conceito	2013 - 2016		UFRPE	EMESCAM, FUFSE, PUC-GOÍÁS, UEPB, UERN, UFAM, UFF, UFMT, UFPB/J.P., UFRGS, UNIFESP, UNIOESTE	FUFPI, UCPEL, UECE, UEL, UFAL, UFF, UFJF, UFPA, UFRJ, UFRN, UFV, UNESP/FR, UNESP/FR	PUC-RIO, UERJ, UFES, UFPE, UFSC	PUC/RS, UERJ, UFMA, UFPE, UNB	PUC/SP	6 7
TOTAL QUADRIÊ.	2017 %	- -	1 2,94%	12 35,29%	12 35,29%	3 8,82%	5 14,70%	1 2,94%	6 17,64%

Fonte dos dados: Relatórios de 2010, 2013, 2017 das Avaliações da CAPES.

Pontuamos que, dos programas destacados, realizamos o destaque aos programas de nota 6 e 7 tanto na área da Educação quanto do Serviço Social (destacados nas três últimas colunas da tabela 1 e 2). Neste sentido, podemos realizar um extrato do percentual da literatura acadêmica considerada para a análise.

No que se refere aos Programas de Pós-Graduação em Educação, obtivemos o percentual analítico de 8% dos Programas:

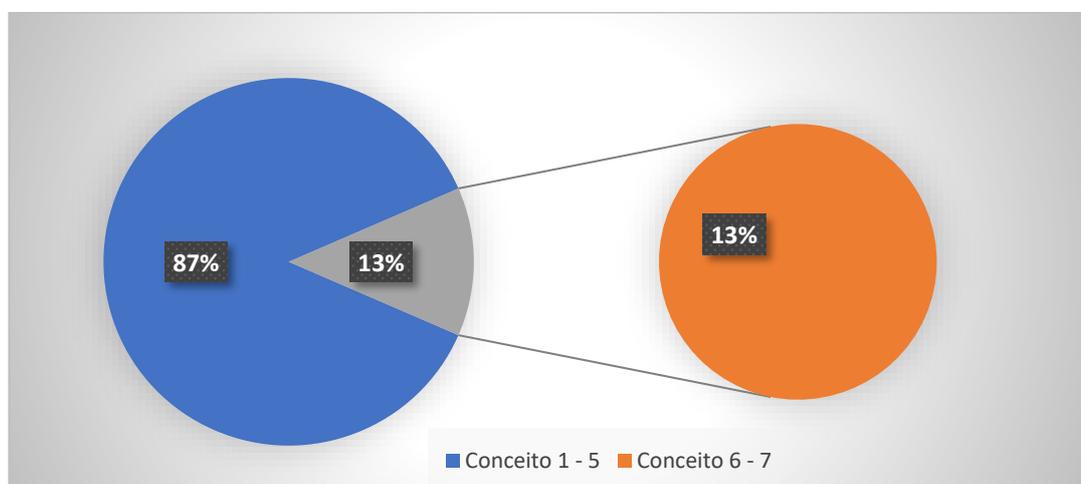
Gráfico 7: Extrato analítico PPGE – média % 2007-2017



Fonte: A autora (2019)

No que se refere aos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social, obtivemos o percentual analítico de 13% dos Programas.

Gráfico 8: Extrato analítico PPGSS – média % 2007-2017



Fonte: A autora (2019)

A partir dos delineamentos e estratificações visualizados até o momento, procedemos com a busca pelo quantitativo de produções científicas de teses e dissertações, compondo, então, o *corpus* preliminar de materiais analíticos.

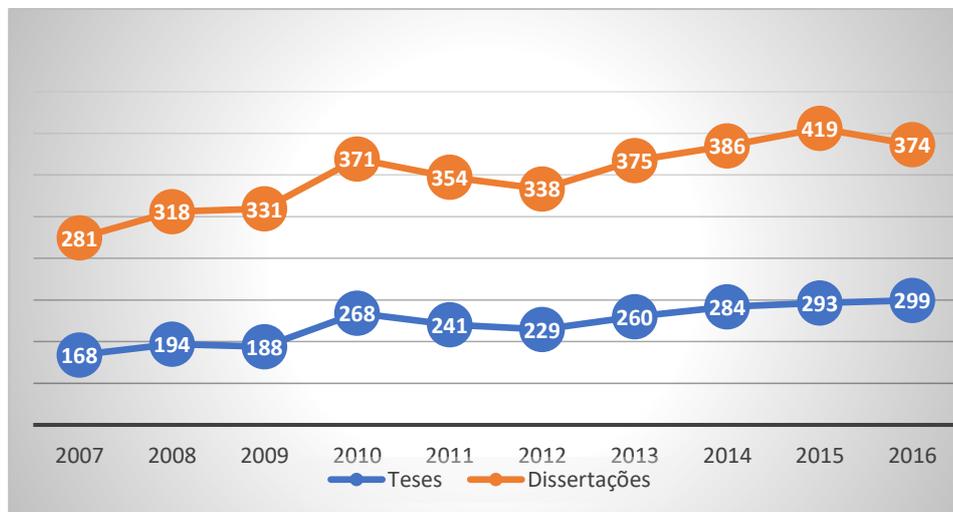
Tabela 3: Relação de IES nota 6 e 7 e número de teses e dissertações defendidas a cada ano – Programas de Pós-Graduação em Educação.

Programas de Pós-Graduação em Educação - Nota 7																							
Sigla IES	2007		2008		2009		Sigla IES	2010		2011		2012		Sigla IES	2013		2014		2015		2016		Total
	Tes	Dis	Tes	Dis	Tes	Dis		Tes	Dis	Tes	Dis	Tes	Dis		Tes	Dis	Tes	Dis	Tes	Dis	Tes	Dis	
UFMG	26	52	23	71	40	72	UERJ	11	26	14	34	27	26	UERJ	22	29	20	32	29	39	22	38	
PUC-RJ	7	16	30	15	11	11	UFMG	46	74	43	57	29	51	UNISINOS	15	21	23	23	21	16	14	14	
UERJ	10	33	11	31	13	23	UNISINOS	16	23	14	21	15	16	-	--	--	--	--	--	--	--	--	
Total Tese/ano	43		64		64		-	73		71		71		-	37		43		50		36		552
Total diss/ano	101		117		106		-	123		112		93		-	50		55		55		52		864
Total: 3 PPGE	144		181		170		3 PPGE	196		183		164		2 PPGE	87		98		105		88		1.416
Programa de Pós-Graduação em Educação - Nota 6																							
Sigla IES	2007		2008		2009		Sigla IES	2010		2011		2012		Sigla IES	2013		2014		2015		2016		Total
	Tes	Dis	Tes	Dis	Tes	Dis		Tes	Dis	Tes	Dis	Tes	Dis		Tes	Dis	Tes	Dis	Tes	Dis	Tes	Dis	
UFF	13	23	24	29	13	38	PUCRIO	23	11	06	18	08	11	PUCRS	22	15	14	21	11	29	32	20	
PUCRS	12	23	14	25	17	21	PUCRS	18	16	13	30	09	22	UFMG	55	59	58	62	71	43	54	49	
UNISINOS	12	28	17	24	14	29	PUCSP	15	26	12	25	11	31	UFPR	32	52	35	58	27	59	32	68	
USP	74	88	66	101	72	100	UFRGS	48	68	43	89	50	69	UFRGS	52	80	71	63	63	67	39	47	
UFSCAR	14	18	09	22	08	37	UFSCAR	14	21	17	19	10	22	UFRJ	13	47	21	41	14	38	30	48	
--	--	--	--	--	--	--	USP	77	106	79	61	70	90	UFSCAR	28	44	23	63	42	87	37	57	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	UNESP/MAR	21	28	19	23	15	41	39	33	
Total Tese/ano	125		130		124		-	195		170		158		-	223		241		243		263		
Total diss/ano	180		201		225		-	248		242		245		-	325		331		364		322		2.683
Total: 5 PPGE	305		331		349		6 PPGE	443		412		403		7 PPGE	548		572		607		585		4.555

Fonte: A autora (2019)

Vejamos que a média percentual dos PPGE, considerando o extrato dos programas com conceito 6 e 7, equivalentes a 8%, corresponde ao quantitativo de (1.416) mil, quatrocentas e dezesseis produções, entre teses e dissertações com conceito 7, e (4.555) quatro mil, quinhentas e cinquenta e cinco produções com conceito 6, totalizando cinco mil, novecentas e setenta e uma (5.971) produções na área da Educação. Visualizando de outra forma, temos a seguinte linha de produções anuais:

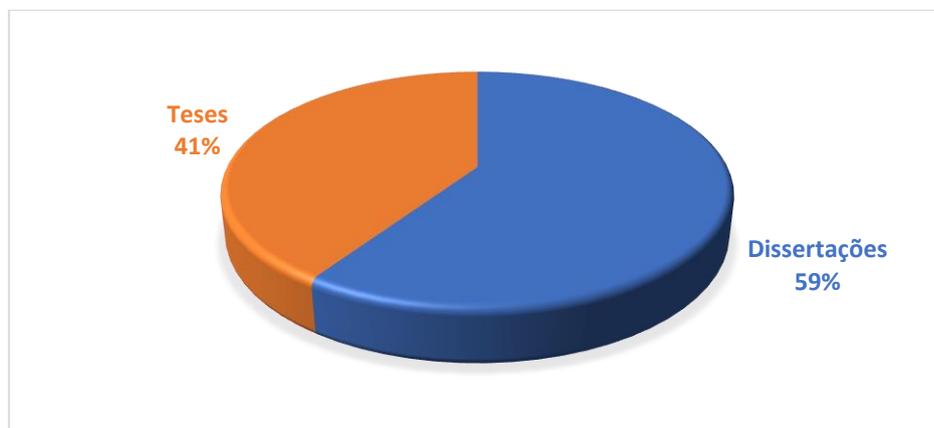
Gráfico 9: Quantitativo anual de teses e dissertações - PPGE



Fonte: A autora (2019)

Ainda consideramos visualmente o quantitativo de teses e dissertações com conceito 6 e 7 nas três avaliações da CAPES elencadas para este estudo.

Gráfico 10: Quantitativo geral de teses e dissertações PPGE – nota 6 e 7



Fonte: A autora (2019)

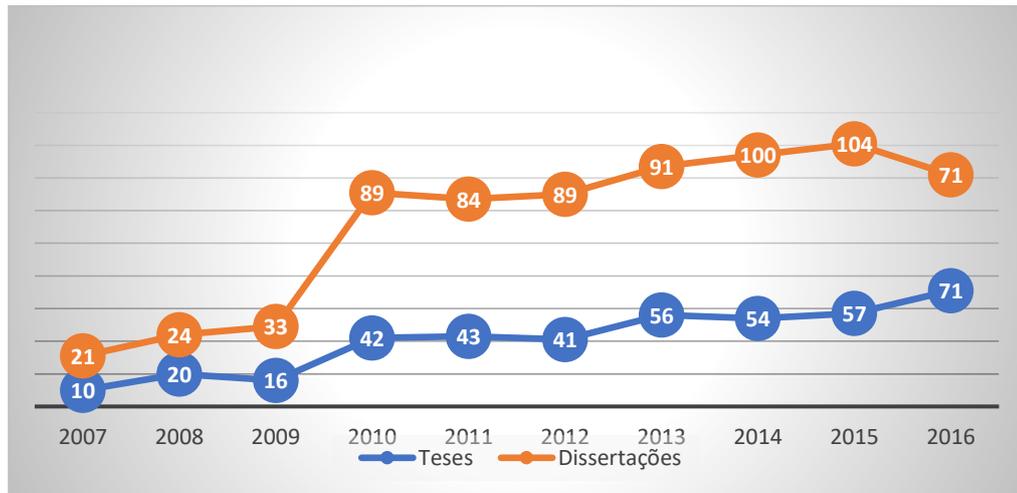
Realizado o levantamento anual das produções na área da Educação (total de 2.424 teses e 3.547 dissertações), passamos, então, a enfatizar as produções atinentes ao Serviço Social.

Tabela 4: Relação de IES nota 6 e 7 e número de teses e dissertações defendidas a cada ano - Programas de Pós-Graduação em Serviço Social.

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Nota 7													
Sigla IES	2007 Tes Dis	2008 Tes Dis	2009 Tes Dis	Sigla IES	2010 Tes Dis	2011 Tes Dis	2012 Tes Dis	Sigla IES	2013 Tes Dis	2014 Tes Dis	2015 Tes Dis	2016 Tes Dis	Total
--	--	--	--	PUC-SP	14 34	15 36	14 35	PUC-SP	15 20	13 29	17 35	25 20	
Total Tese/ano	--	--	--	--	14	15	14	--	15	13	17	25	113
Total diss/ano	--	--	--	--	34	36	35	--	20	29	35	20	209
Total PPGSS	--	--	--	1 PPGSS	48	51	49	1 PPGSS	35	42	52	45	322
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Nota 6													
Sigla IES	2007 Tes Dis	2008 Tes Dis	2009 Tes Dis	Sigla IES	2010 Tes Dis	2011 Tes Dis	2012 Tes Dis	Sigla IES	2013 Tes Dis	2014 Tes Dis	2015 Tes Dis	2016 Tes Dis	Total
PUCSP	10 21	20 24	16 33	PUC/RS	11 14	05 17	09 17	PUC/RS	06 21	08 17	10 15	06 09	
	--	--	--	UERJ	10 24	09 10	08 17	UERJ	08 20	06 18	11 16	12 15	
	--	--	--	UFMA	06 08	08 10	04 09	UFMA	04 11	10 12	05 11	08 10	
	--	--	--	UNB	01 09	06 11	06 11	UFPE	12 11	14 11	06 15	13 07	
	--	--	--		--	--	--	UNB	11 08	03 13	08 12	07 10	
Total Tese/ano	10	20	16	-	28	28	27	-	41	41	40	46	297
Total diss/ano	21	24	33	-	55	48	54	-	71	71	69	51	497
Total: 1 PPGSS	31	44	49	4 PPGSS	83	76	81	5 PPGSS	101	112	109	97	794

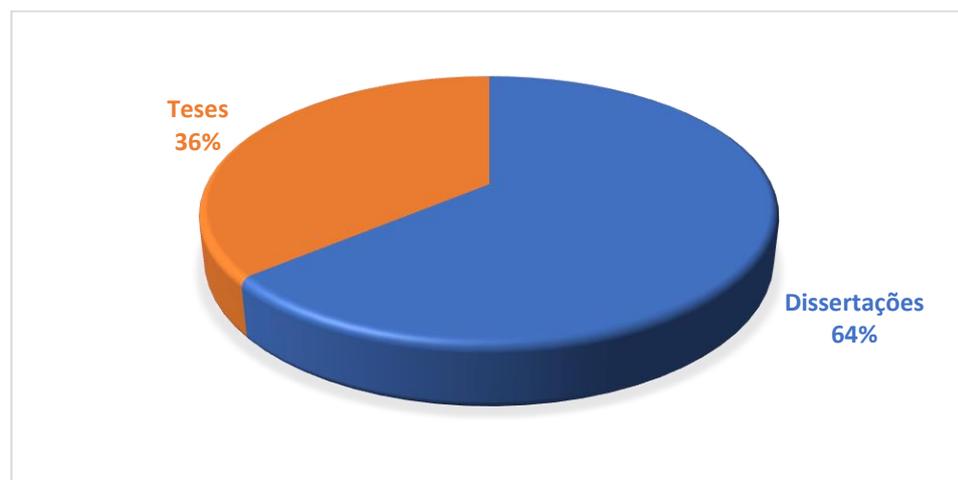
Fonte: A autora - Banco de teses e dissertações da CAPES (2019)

Relembrando a média percentual dos PPGSS, considerando o extrato dos programas com conceito 6 e 7 de 13%, as produções correspondem ao quantitativo de trezentas e vinte e duas entre teses e dissertações com conceito 7, e setecentas e noventa e quatro produções com conceito 6, totalizando mil, cento e dezesseis (1.116) produções na área do Serviço Social. **D** Visualizando de outra forma, temos:

Gráfico 11: Quantitativo anual de teses e dissertações - PPGSS

Fonte: A autora (2019)

Notamos que, a partir do segundo triênio, o quantitativo de produções nos Programas de Pós-graduação em Serviço Social tiveram um aumento significativo. Consideramos ainda visualmente o quantitativo de teses e dissertações com conceito 6 e 7 nas três avaliações da CAPES.

Gráfico 12: Quantitativo geral de teses e dissertações PPGSS - nota 6 e 7

Fonte: A autora (2019)

Do levantamento anual das produções na área do Serviço Social, obtivemos um total de quatrocentas e dez (410) teses e setecentas e seis (706) dissertações, conforme percentual

destacado no gráfico 12. Desta forma, consideramos que o levantamento desse quadro de produções foi um passo importante nesta investigação para podermos conduzir nossas escolhas e termos uma percepção permanente da totalidade que envolve a pesquisa. Assim, definimos que, deste total de produções, faremos uma análise preliminar, de modo a filtrar aquelas correspondentes ao interesse desta pesquisa.

5.3 PROCESSO FINAL DE SELEÇÃO DA LITERATURA ACADÊMICA

A partir do mapeamento geral das pesquisas, apresentamos, neste momento, a tabulação de uma análise preliminar das dissertações e teses, tendo em vista a objetividade investigativa. Portanto, retomamos o que nos move nesta pesquisa: *a produção de um diagnóstico crítico acerca das tendências da proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada, procurando identificar as concepções que as permeiam na literatura acadêmica*. Deste modo, as produções defendidas foram analisadas preliminarmente pela leitura de seus títulos, resumos, palavras-chaves e referências bibliográficas, para identificarmos, dentre elas, quais poderiam ser selecionadas para este estudo. Todo levantamento foi realizado junto ao banco de teses e dissertações da CAPES, onde encontramos as produções na íntegra, com suporte, sempre que necessário, dos bancos de teses e dissertações das Instituições de Ensino Superior.

Sublinhamos que, à medida que fomos acessando cada produção, as que foram selecionadas para análise mais criteriosa foram sendo baixadas, compondo um banco específico de produções relativas a esta pesquisa. Cada produção foi sendo numerada para, através desse “código”, sabermos identificar a origem de cada achado da pesquisa. A sistematização destas produções foi compondo um quadro de informações presente nos anexos desta pesquisa. Apresentamos, então, o processo investigativo realizado para chegar até as produções selecionadas.

Primeiramente focalizamos os Programas de Pós-graduação em Serviço Social e, posteriormente, os Programas de Pós-graduação em Educação.

Tabela 5: Relação das IES em Serviço Social, número de dissertações e teses defendidas anualmente, seguido do quantitativo das produções selecionadas para análise.

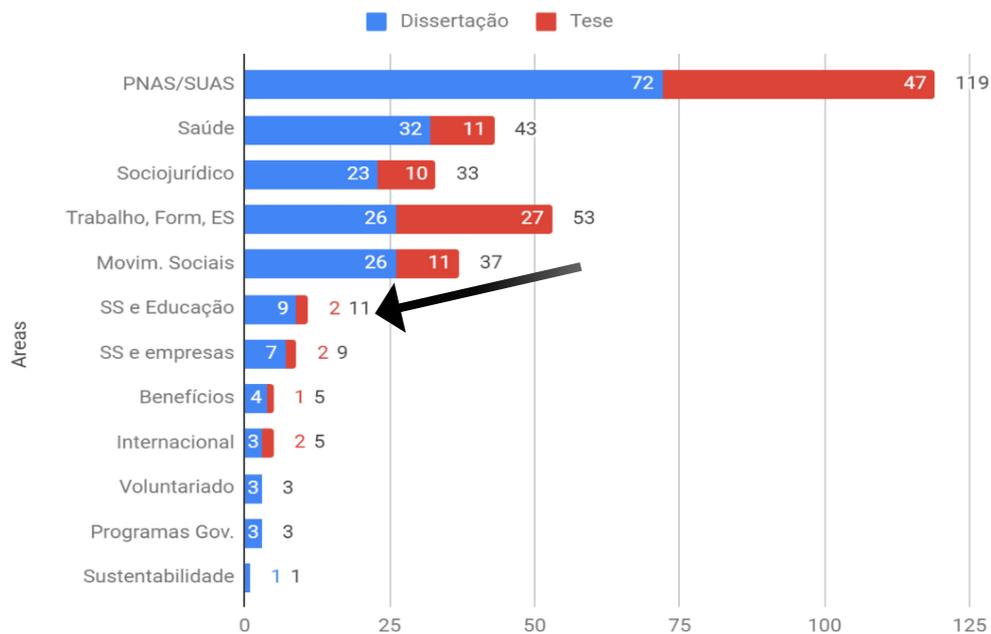
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Nota 7																						
Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total											
Dissertações																						
IES	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S
	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e
	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d	d
	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
PUCSP	--	--	--	--	--	--	34	02	36	02	35	01	20	02	29	01	35	01	20	0	209	9
Teses																						
PUCSP	--	--	--	--	--	--	14	0	15	0	14	0	15	01	13	01	17	0	25	0	113	2
Total	--	--	--	--	--	--	48	02	51	02	49	01	35	03	42	02	52	01	45	0	322	11
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Nota 6																						
Dissertações																						
PUCSP	21	0	24	0	33	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	78	0
PUC/RS	--	--	--	--	--	--	14	1	17	0	17	0	21	1	17	0	15	1	09	0	110	3
UERJ	--	--	--	--	--	--	24	0	10	0	17	0	20	2	18	0	16	0	15	0	120	2
UFMA	--	--	--	--	--	--	08	0	10	0	09	0	11	0	12	0	11	0	10	0	71	0
UNB	--	--	--	--	--	--	09	0	11	1	11	0	08	0	13	0	12	0	10	0	74	1
UFPE	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	11	0	11	0	15	0	07	0	44	0
Teses																						
PUCSP	10	1	20	0	16	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	46	1
PUC/RS	--	--	--	--	--	--	11	0	05	0	09	0	06	0	08	0	10	1	06	1	55	2
UERJ	--	--	--	--	--	--	10	0	09	0	08	2	08	0	06	0	11	0	12	0	64	2
UFMA	--	--	--	--	--	--	06	0	08	0	04	0	04	0	10	0	05	0	08	0	45	0
UNB	--	--	--	--	--	--	01	0	06	0	06	1	11	1	03	1	08	0	07	0	42	3
UFPE	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	12	0	14	0	06	0	13	0	45	0
Total	31	1	44	0	49	0	83	1	76	1	81	4	112	4	112	1	109	2	97	1	794	14

Fonte: Organizado pela autora (2019)

Importante considerar que o processo de seleção do material analítico é vagaroso, de modo que cada imersão realizada na literatura acadêmica exige que a pesquisadora esteja

inteiramente presente no trabalho. Esse detalhe importante possibilita a compreensão e sistematização das informações encontradas, sem desperdiçar investidas interessantes na pesquisa. Neste sentido, durante este processo de seleção da literatura acadêmica foi possível mensurar os principais enfoques realizados nas pesquisas e, nesses enfoques, o que corresponde ao nosso interesse investigativo. Portanto, vejamos o contingente de temáticas centrais nas produções com conceito 7 e, posteriormente, com conceito 6 em Serviço Social.

Gráfico 13: Temáticas centrais nas produções PPGSS - conceito 7

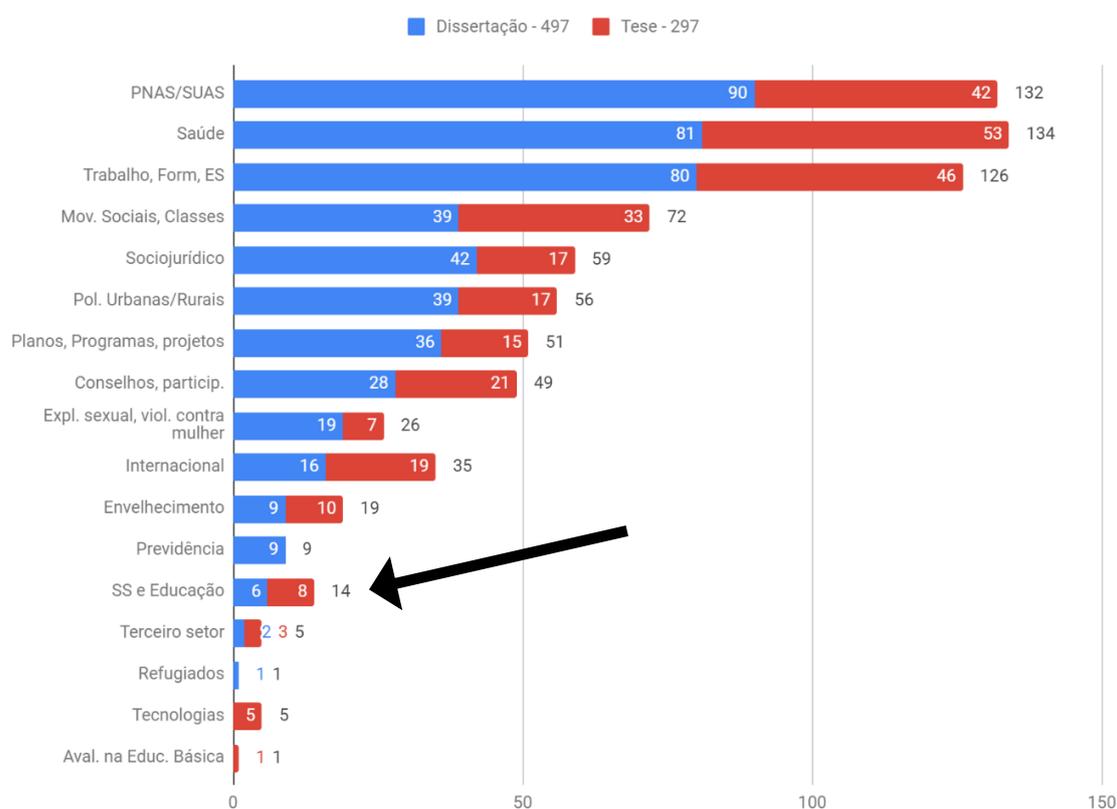


Fonte: Organizado pela autora (2019)

Salientamos a disparada de produções que problematizam a Política Nacional de Assistência Social e o Sistema Único de Assistência Social. Em segundo lugar, percebemos a preocupação dos pesquisadores em Serviço Social, no período da pesquisa, com a temática da Saúde, envolvendo o Sistema Único de Saúde, o exercício profissional do Assistente Social na área, a saúde como direito, a saúde como tripé da seguridade social, dentre outras temáticas afins. O campo sociojurídico apareceu em terceiro lugar, enfatizando principalmente questões atinentes aos adolescentes em conflito com a lei, outras pesquisas envolvendo adoção, o trabalho de Assistentes Sociais em Tribunais de Justiça, Ministério Público, Defensoria Pública. Em quarto lugar identificamos pesquisas que envolvem trabalho, formação e Ensino Superior em Serviço

Social. Na sequência pesquisas que remontam aos movimentos sociais, desde o Movimento das Mulheres Camponesas, dos Sem Terra, dos catadores de materiais recicláveis, dos moradores de rua, dos atingidos por barragens, entre outros. Como sexta ênfase, identificamos as pesquisas que dialogam com a objetividade deste estudo. Pesquisas que consideram o Serviço Social e a Educação Básica Pública Brasileira. As outras ênfases podem ser visualizadas consoante seus respectivos quantitativos no gráfico 13. Passamos, então, a enfatizar as temáticas centrais encontradas nas IES com conceito 6.

Gráfico 14: Temáticas centrais nas produções PPGSS - conceito 6



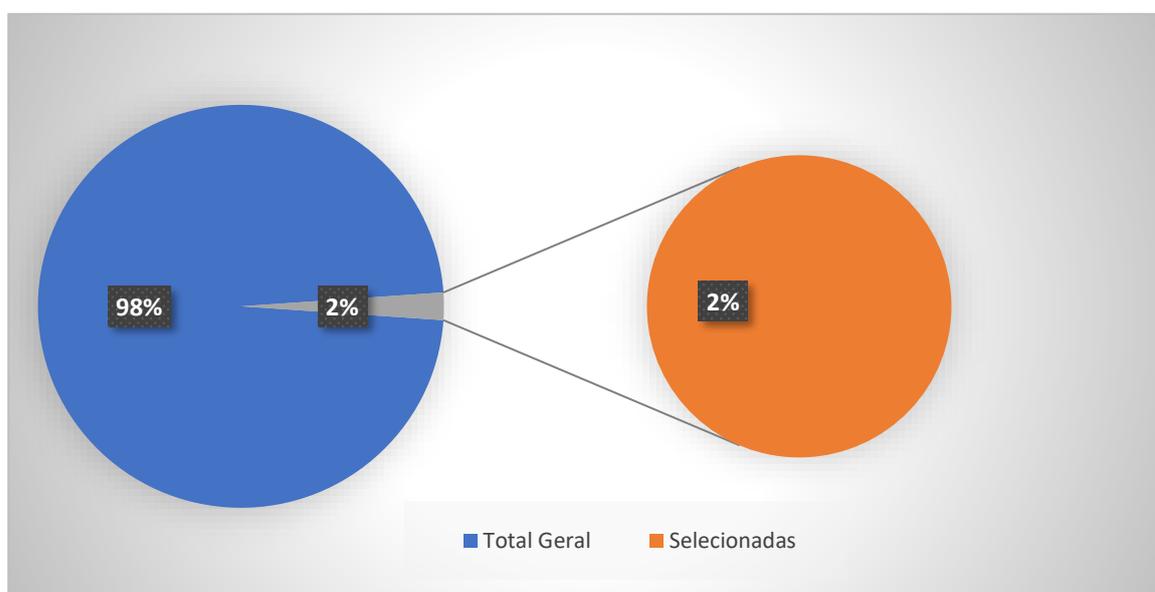
Fonte: Organizado pela autora (2019)

Como evidenciamos nas produções referentes aos programas de conceito 7, na mesma direção as produções dos programas de conceito 6 obtiveram os dois primeiros temas de maior destaque enfatizando o Sistema Único de Assistência Social e a Saúde. As produções que referenciam o Serviço Social e a Educação apareceram em décima terceira colocação entre as

temáticas encontradas. Este refinamento consente ter uma percepção da totalidade temática das pesquisas na área de Serviço Social com conceito 7 e 6 nas últimas três avaliações da CAPES.

Sumarizando, do total de 322 produções neste período e com conceito 7, 11 delas foram selecionadas para compor o material analítico desta pesquisa. E do total de 794 produções com conceito 6, 14 delas foram selecionadas.

Gráfico 15: Enfoque nas produções selecionadas para análise - PPGSS



Fonte: Organizado pela autora (2019)

Visualizando de outra forma, ressaltamos que, do total das produções na área do Serviço Social, a saber 1.116, 2% dessas produções foram selecionadas para análise, o equivalente a 25 produções. Vale considerar que essas produções aparecem com seus referenciais na íntegra nos anexos desta pesquisa, a saber: anexo I – trazendo as pesquisas selecionadas; anexo III - uma tabela-síntese contendo os títulos das produções selecionadas, os objetivos, os principais referenciais teóricos e os descritores pesquisados nelas; anexo V – trazendo a síntese dos conceitos encontrados nas produções referentes à proteção social.

Realizado este processo de seleção na área do Serviço Social, avançamos, de imediato, para a realização das seleções das produções científicas da área da Educação.

Tabela 6: Relação das IES em Educação, número de dissertações e teses defendidas anualmente, seguido do quantitativo das produções selecionadas para análise.

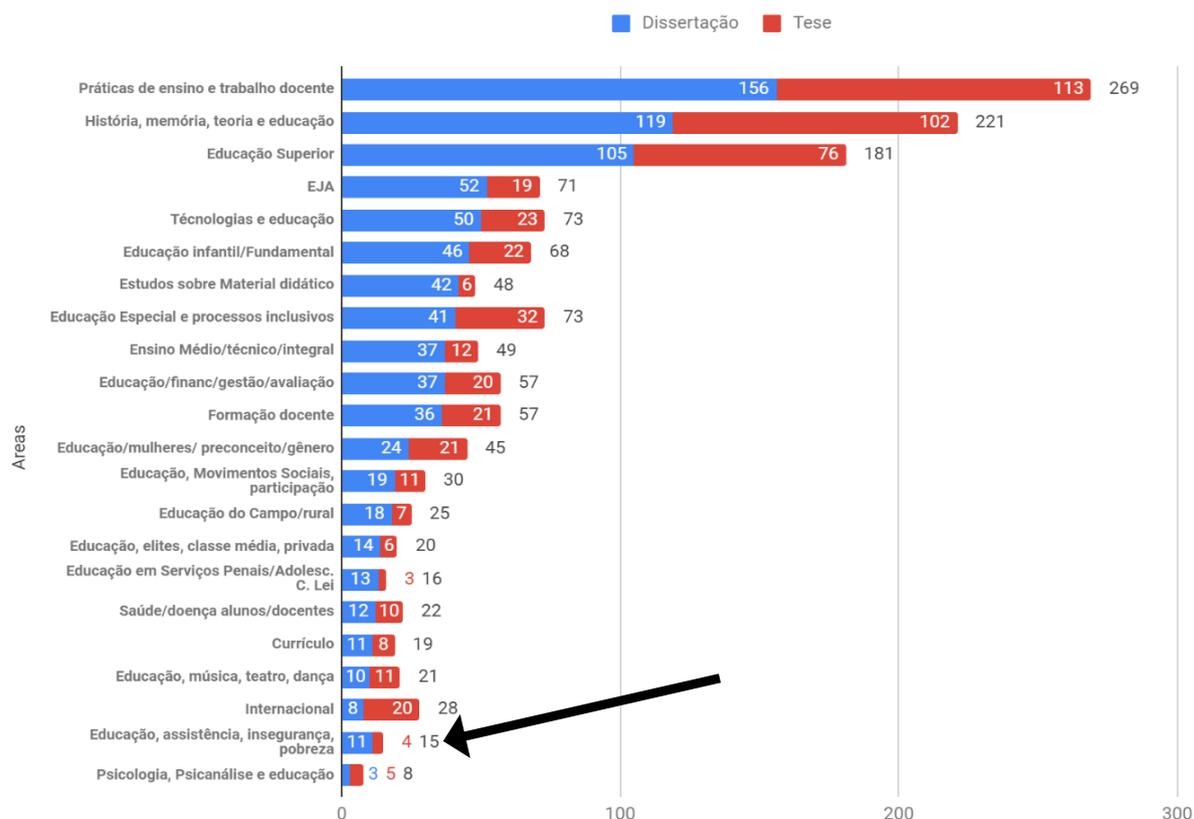
Programa de Pós-Graduação em Educação - Nota 7																									
IES	2007		2008		2009		IES	2010		2011		2012		IES	2013		2014		2015		2016		Total		
Dissertações																									
	D	S	D	S	D	S		D	S	D	S	D	S		D	S	D	S	D	S	D	S	D	S	
	ef	el	ef	el	ef	el		ef	el	ef	el	ef	el		ef	el	ef	el	ef	el	ef	el	ef	el	
	en	ec	en	ec	en	ec		en	ec	en	ec	en	ec		en	ec	en	ec	en	ec	en	ec	en	ec	
	di	ci	di	ci	di	ci		di	ci	di	ci	di	ci		di	ci	di	ci	di	ci	di	ci	di	ci	
	da	on	da	on	da	on		da	on	da	on	da	on		da	on	da	on	da	on	da	on	da	on	
	as	ad	as	ad	as	ad		as	ad	as	ad	as	ad		as	ad	as	ad	as	ad	as	ad	as	ad	
UFMG	52	2	71	1	72	1	UERJ	26	0	34	0	26	1	UERJ	29	0	32	0	39	0	38	0	419	6	
PUCRJ	16	0	15	0	11	0	UFMG	74	1	57	1	51	0	Unisinos	21	1	23	0	16	0	14	0	298	3	
UERJ	33	0	31	1	23	0	Unisinos	23	1	21	0	16	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	147	3
Total	101	2	117	2	106	1		123	2	112	1	93	2		50	1	55	0	55	0	52	0	864	11	
Teses																									
UFMG	26	0	23	1	40	0	UERJ	11	0	14	0	27	0	UERJ	22	0	20	0	29	0	22	0	234	1	
PUCRJ	07	0	30	0	11	0	UFMG	46	1	43	1	29	0	Unisinos	15	0	23	0	21	1	14	0	239	4	
UERJ	10	0	11	0	13	0	Unisinos	16	0	14	0	15	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	79	1
Total	43	0	64	1	64	0		73	1	71	1	71	0		37	0	43	0	50	1	36	0	552	4	
Tot. Ger.	144	2	181	4	170	1		196	3	183	2	164	2		87	2	98	0	105	1	88	0	1.416	15	
Programa de Pós-Graduação em Educação - Nota 6																									
Dissertações																									
UFF	23	0	29	0	38	0	PUCRIO	11	0	18	0	11	0	PUCRS	15	0	21	0	29	1	20	1	215	2	
PUCRS	23	0	25	0	21	0	PUCRS	16	0	30	0	22	0	UFMG	59	1	62	0	43	0	49	0	350	1	
Unisinos	28	1	24	0	29	0	PUCSP	26	2	25	0	31	0	UFPR	52	0	58	1	59	0	68	0	400	4	
USP	88	1	101	1	100	3	UFRGS	68	1	89	1	69	0	UFRGS	80	0	63	0	67	1	47	0	772	8	
JFSCAR	18	1	22	0	37	1	UFSCAR	21	0	19	0	22	0	UFRJ	47	0	41	0	38	0	48	0	313	2	
--	--	--	--	--	--	--	USP	106	0	61	1	90	3	UFSCAR	44	0	63	0	87	0	57	2	508	6	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	UNESPMAR	28	0	23	0	41	0	33	0	125	0	
Total	180	3	201	1	225	4	--	248	3	242	2	245	3	--	325	1	331	1	364	2	322	3	2.483	23	
Teses																									
UFF	13	0	24	0	13	0	PUCRIO	23	0	06	0	08	0	PUCRS	22	0	14	1	11	0	32	0	166	1	
PUCRS	12	0	14	0	17	0	PUCRS	18	1	13	0	09	0	UFMG	55	0	58	0	71	0	54	0	321	1	
Unisinos	12	0	17	0	14	0	PUCSP	15	0	12	0	11	0	UFPR	32	0	35	0	27	0	32	0	207	0	

USP	74	2	66	0	72	0	UFRGS	48	0	43	0	50	0	UFRGS	52	1	71	1	63	0	39	0	578	4
UFSCAR	14	0	09	0	08	0	UFSCAR	14	1	17	1	10	0	UFRJ	13	0	21	0	14	0	30	0	150	2
--	--	--	--	--	--	--	USP	77	0	79	0	70	1	UFSCAR	28	1	23	0	42	0	37	0	356	2
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	UNESPMAR	21	0	19	0	15	0	39	0	94	0
Total	125	2	130	0	124	0	--	195	2	170	1	158	1	--	223	2	241	2	243	0	263	0	1872	10
Total Geral	305	5	331	1	349	4	--	443	5	412	3	403	4	--	548	3	572	3	607	2	585	3	4555	33

Fonte: Organizado pela autora (2019)

Uma vez destacadas as pesquisas selecionadas para a análise, passamos a evidenciar os enfoques temáticos encontrados. Primeiramente, referenciamos as produções com conceito 7 e, posteriormente, com conceito 6.

Gráfico 16: Temáticas centrais nas produções PPGE - conceito 7

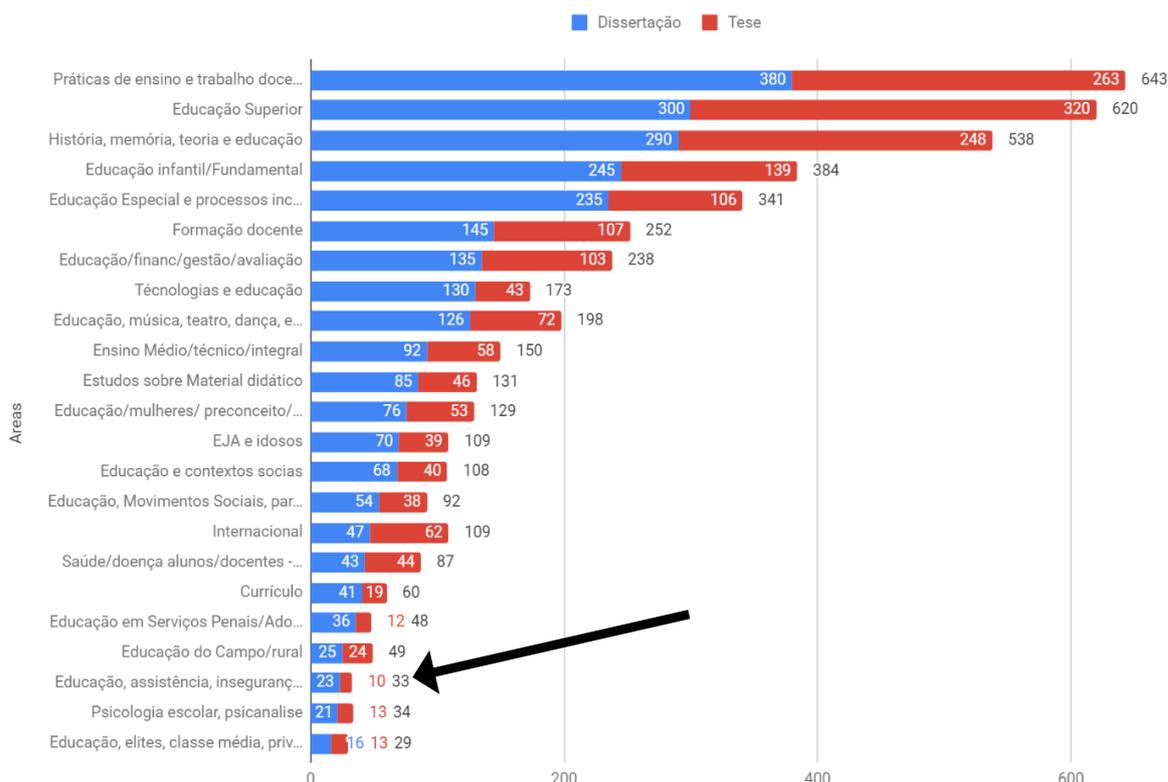


Fonte: Organizado pela autora (2019)

Verificamos, então, que uma proporção considerável de pesquisas em Educação enfatiza a prática de ensino e o trabalho docente. Podemos considerar que há uma preocupação significativa na área em pesquisar as formas de ensino, as metodologias, as práticas e projetos utilizados no trabalho docente em todos os componentes curriculares da educação básica. Como segunda temática central encontrada, identificamos pesquisas sobre história, memória e teorias da educação. Esses estudos buscam resgatar momentos históricos específicos de lugares específicos, bem como memorar períodos históricos na área da educação e, ainda, aspectos teóricos da área. A Educação Superior aparece como terceira temática central nas pesquisas. Nela encontramos estudos referentes à assistência estudantil, a cursos superiores específicos, ao ensino a distância, a relação entre o Ensino Superior e o trabalho, entre outros. O gráfico 16 nos permite visualizar o quantitativo e as temáticas elencadas, sendo que, para o momento, enfatizamos a de nosso interesse.

Na penúltima temática encontrada, podemos visualizar pesquisas que envolvem educação, assistência, insegurança, pobreza, proteção. Essas produções, selecionadas para o processo rigoroso de análise, problematizam diretamente noções, concepções de proteção social na área da educação escolarizada. Salientamos que existe uma transversalidade de estudos que englobam contextos de vulnerabilidade social nas outras temáticas enfatizadas, todavia, selecionamos aquelas que dialogam com nossa objetividade de forma direta. Encontramos pesquisas que se referiam a contextos sociais importantes, todavia, com um viés para a Educação Inclusiva, contextos penais ou de adolescentes em conflito com a lei, de projetos específicos, abordando questões de gênero, de preconceito, envolvendo os movimentos sociais, entre outros. Optamos por não selecionar esses estudos, uma vez que eles centralizavam para os temas destacados de forma latente, tomando, portanto, um direcionamento investigativo diferenciado e específico.

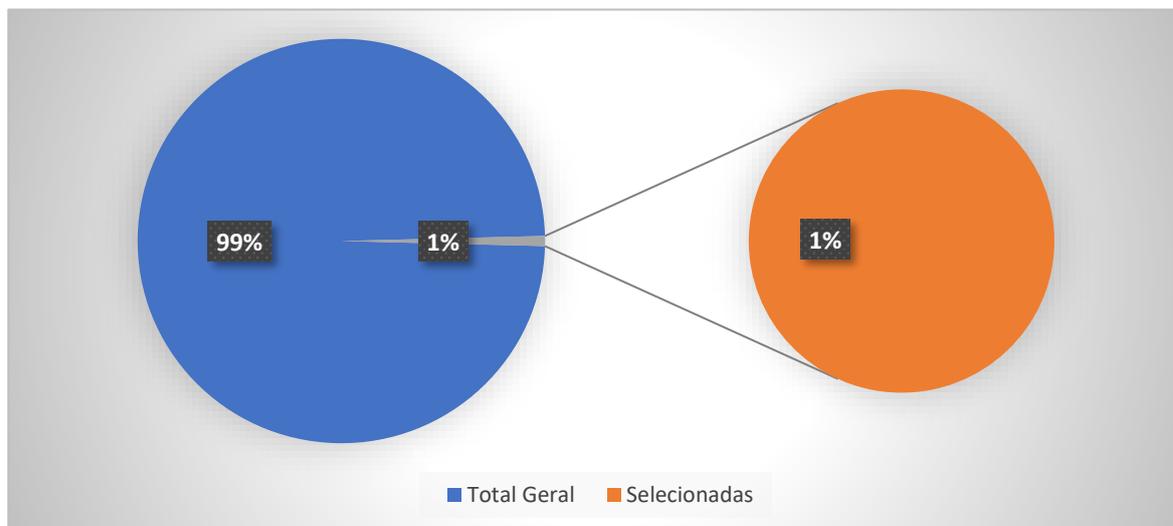
Assim, das 1.416 produções, 15 delas passam a compor o *corpus* de material analítico desta pesquisa. Seguidamente, visualizamos as temáticas centrais encontradas nas produções em Programas de Pós-graduação em Educação de conceito 6.

Gráfico 17: Temáticas centrais nas produções PPGE - conceito 6

Fonte: Organizado pela autora (2019)

Como evidenciamos nas produções referentes aos programas de conceito 7, na mesma direção as produções dos programas de conceito 6 obtiveram o primeiro tema de maior destaque enfatizando as práticas de ensino e o trabalho docente. Em segundo lugar aparecem as pesquisas que enfatizam o Ensino Superior, seguido da terceira temática, que considera pesquisas históricas, teóricas, referentes à Educação brasileira. As produções que referenciam a Educação atrelada à assistência, insegurança, violência e proteção apareceram em vigésima primeira colocação nas temáticas encontradas. Estas, correspondem às produções que adensam o *corpus* analítico.

Sumarizando, do total de 1.416 produções neste período e com conceito 7, 15 delas foram selecionadas para compor o material analítico desta pesquisa. E, do total de 4.555 produções com conceito 6, 33 delas foram selecionadas.

Gráfico 18: Enfoque nas produções selecionadas para análise - PPGE

Fonte: Organizado pela autora (2019)

Visualizando de outra forma, ressaltamos que, do total das produções na área da Educação, a saber 5.971, 1% dessas produções foram selecionadas para análise, o equivalente a 48 produções. Mais precisamente 0,80% das produções. Vale igualmente considerar que essas produções aparecem com seus referenciais na íntegra nos anexos desta pesquisa, a saber: anexo II – trazendo as pesquisas selecionadas; anexo IV - uma tabela síntese contendo os títulos das produções selecionadas, os objetivos, os principais referenciais teóricos e os descritores pesquisados nelas; anexo V – trazendo a síntese dos conceitos encontrados nas produções referentes à proteção social.

Realizado este trabalho de seleção e permanente sistematização das informações, seguimos realizando algumas considerações deste processo.

5.4 SUMARIZAÇÕES E SINALIZAÇÕES

Enfatizamos o final deste processo, que a análise preliminar da literatura acadêmica considerou, no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Serviço Social, pesquisas que tivessem relação com o Serviço Social inserindo ou problematizando aspectos atinentes à Educação Básica Pública brasileira. Neste sentido, foram utilizados os seguintes descritores de busca: proteção social, políticas de escolarização, educação básica, serviço social e educação. No

tocante aos Programas de Pós-graduação em Educação, foram utilizados os seguintes descritores: proteção social, assistência social, insegurança, pobreza, violência escolar, medo, vulnerabilidade social.

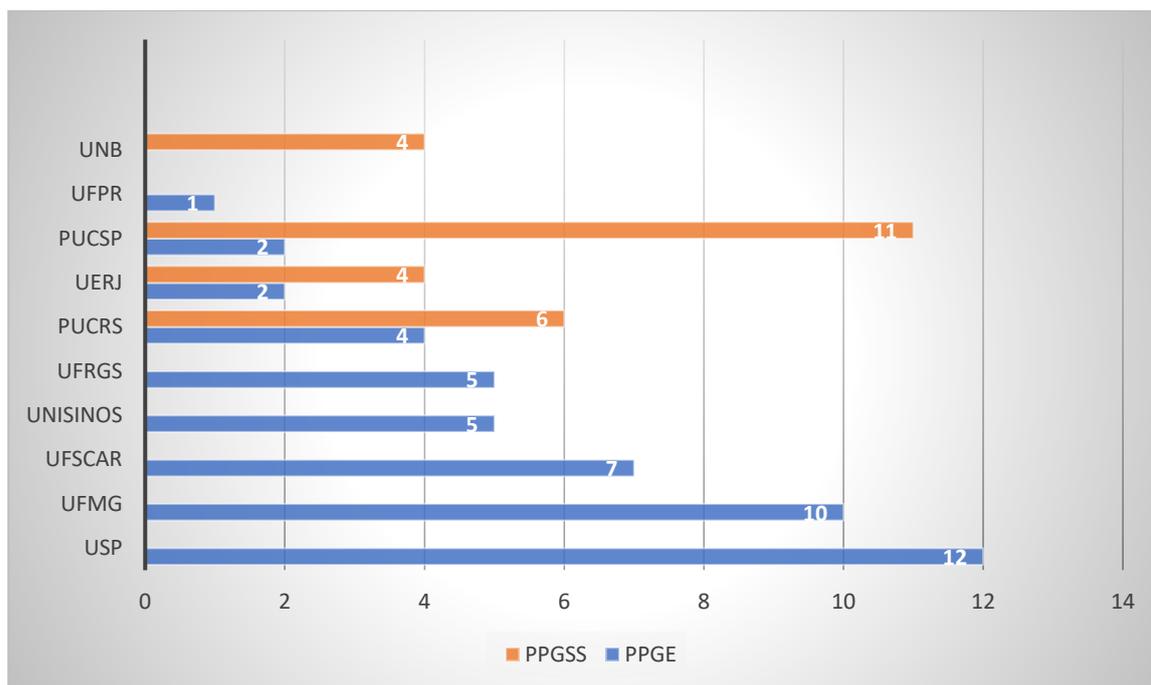
Uma vez realizado este processo de selecionamento das produções, chegamos a um *corpus* analítico composto por: vinte e cinco (25) produções ligadas ao Serviço Social, e quarenta e oito (48) produções ligadas à Educação. Obtivemos, portanto, um *corpus* total de 73 produções, lembrando que foram verificadas 1.116 produções em Serviço Social e 5.971 em Educação, computando um total de 7.087 produções acessadas e verificadas. Vejamos o extrato das produções selecionadas.

Tabela 7: Produções selecionadas para análise em versão final

PRODUÇÕES SELECIONADAS EM PPGE												
	2007	2008	2009		2010	2011	2012		2013	2014	2015	2016
UFMG	2	2	1	UERJ			1	Unisinos	1		1	
UERJ		1		UFMG	2	2		PUCRS		1	1	1
Unisinos	1			Unisinos	1		1	UFMG	1			
USP	3	1	3	PUCSP	2			UFPR		1		
UFSCAR	1		1	UFRGS	1	1		UFRGS	1	1	1	
				USP		1	4	UFSCAR	1			2
				PUCRS	1							
				UFSCAR	1	1						
Total	7	4	5		8	5	6		4	3	3	3
PRODUÇÕES SELECIONADAS EM PPGSS												
PUCSP	1			PUCRS	1		1	PUCRS	1		2	1
				UNB		1	1	UERJ	2			
				UERJ			2	UNB	1	1		
				PUCSP	2	2		PUCSP	3	2	1	
Total	1				3	3	4		7	3	3	1

Fonte: Organizado pela autora (2019)

De maneira mais organizada e sistematizada, consideramos que as produções selecionadas dos PPGE envolvem nove IES, e dos PPGSS envolvem quatro IES, conforme segue:

Gráfico 19: PPGE/PPGSS e o quantitativo de produções selecionadas para análise

Fonte: Organizado pela autora (2019)

Dos PPGE, a Universidade de São Paulo¹² obteve o maior quantitativo de produções selecionadas; em segundo lugar, a Universidade Federal de Minas Gerais¹³; na sequência, a Universidade Federal de São Carlos¹⁴; a Universidade do Vale do Rio dos Sinos¹⁵ e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹⁶ obtiveram o mesmo quantitativo selecionado;

¹² O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo foi criado em 1971. Atualmente conta com as seguintes linhas de pesquisa: Cultura, Filosofia e História da Educação; Educação Científica, Matemática e Tecnológica; Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças; Educação, Linguagem e Psicologia; Estado, Sociedade e Educação; Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas (Disponível no site do programa).

¹³ O Programa de Pós Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/UFMG) atua no ensino, na pesquisa e na extensão para produção de conhecimentos no campo da Educação e na formação de mestres e doutores, recebendo estudantes de todo o Brasil e de outros países e em articulação com diversos grupos de pesquisa nacionais e internacionais. A configuração atual do PPGE/UFMG é o resultado de uma história de construção desde 1971, da qual participaram professores, estudantes e técnico-administrativos da UFMG, comprometidos com a superação das desigualdades sociais e educacionais brasileiras (Disponível no site do programa).

¹⁴ O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), foi criado em 1975 por um grupo de educadores(as) liderados(as) pelo professor Dermeval Saviani (Disponível no site do programa).

¹⁵ O programa possui três linhas de pesquisa: Educação, História e Políticas; Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas; e Educação, Desenvolvimento e Tecnologias (Disponível no site do programa).

¹⁶ O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) é vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi Iniciado em 1972 como Curso de Mestrado em Educação e em 1976 iniciou o Curso de Doutorado em Ciências Humanas – Educação (Disponível no site do programa).

como quinto lugar apareceu a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul¹⁷; em sexto lugar tivemos a Universidade do Estado do Rio de Janeiro¹⁸ e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo¹⁹; e, por fim, apareceu a Universidade Federal do Paraná²⁰. Portanto, foram nove IES selecionadas a partir da análise das produções. Seis destas IES são federais, duas delas católicas e uma jesuíta. Os programas, em sua grande maioria, foram criados no início da década de 1970.

Dos PPGSS, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo²¹ obteve maior número de produções selecionadas, seguida da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul²² e, com igual quantitativo, aparece a Universidade de Brasília²³ e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro²⁴. Portanto, foram quatro IES selecionadas a partir da análise das produções. Duas delas são católicas, uma estadual e outra de âmbito federal. As duas primeiras criadas em meados de 1970 e as duas últimas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. A partir destas sintetizações importantes, partimos para a terceira e última parte desta investigação, abordando, por fim, os achados analíticos, bem como realizando o processo de análise propriamente dita.

¹⁷ O Programa de Pós-Graduação em educação da PUCRS (PPGEdu) foi criado em 1972, e tem contribuído para a formação de especialistas e pesquisadores em Educação que atuam em diversos setores da sociedade (Disponível no site do programa).

¹⁸ Em dezembro de 1968, a unidade de educação existente foi integrada à então criada Faculdade de Filosofia e Educação, como parte constitutiva da UEG, na qual, em dezembro de 1971, a Faculdade de Educação passaria a integrar o Centro de Educação e Humanidades (Disponível no site do programa).

¹⁹ Foi criado em 1971, sob a denominação de PEPG em Filosofia da Educação, em nível de mestrado, no movimento de reorganização da PUC/SP que, no bojo das reformas estruturais determinadas pelo regime militar, ousou elaborar reestruturação que pudesse responder muito mais à democratização das relações internas e à qualificação de seu corpo docente, dando continuidade à sua tradição de autonomia e compromisso social do que aos desígnios a ditadura. No ano de 1977, o Programa criou o primeiro doutorado em Educação brasileiro, que tem formado um enorme conjunto de pesquisadores e professores do ensino superior que se estende por praticamente todo o País (Disponível no site do programa).

²⁰ O Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, foi criado em 1974, instalado em 1975, pelo Parecer 3.173/77, do Conselho Federal da Educação. Foi o primeiro Programa de Pós-Graduação nesta área no estado do Paraná. Inicialmente a oferta era apenas para Mestrado, permanecendo assim até 2001, quando foi criado o Curso de Doutorado, credenciado pela CAPES em 2002 (Disponível no site do programa).

²¹ O Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC-SP iniciou em 1971 seu curso de Mestrado passando, em 1981, a oferecer também seu curso de Doutorado, o primeiro do Brasil e da América Latina (Disponível no site do programa).

²² O Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS), da Escola de Humanidades – PUCRS, dispõe de Cursos de Mestrado e Doutorado. O primeiro iniciou suas atividades em 1977 e o segundo 1998 (Disponível no site do programa).

²³ O curso de Mestrado foi implantado em 1990 e o Doutorado em 2002. Foi o primeiro da Área de Serviço Social com a temática da Política Social, se consolidando como uma referência nacional e internacional na produção de conhecimento nessa área. Está vinculado ao Departamento de Serviço Social (SER) da UnB, que instituiu a Graduação em Serviço Social em 1971. Antes do início do PPGPS (1990), o SER ofereceu durante cinco anos consecutivos Cursos de Pós-Graduação lato sensu em Política Social. Essa longa tradição de ensino, pesquisa, produção de conhecimento e publicação sobre política social foi determinante para a criação do Mestrado e do Doutorado, e posteriormente para a abertura de vagas de estágios pós-doutorais a demandantes nacionais e estrangeiros 1998 (Disponível no site do programa).

²⁴ Programa iniciado em 1999 com mestrado e em 2004 com Doutorado (Disponível no site do programa).

PARTE III

A PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PROTEÇÃO SOCIAL A PARTIR DA LITERATURA ACADÊMICA

6 ELEMENTOS CONCEITUAIS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Importante sinalizar que este momento específico de análise da pesquisa é tão importante quanto todos os momentos anteriores. É chegado o tempo, portanto, de trabalhar diretamente com aquilo que foi sendo preparado desde o princípio investigativo. Enquanto sujeito que pesquisa, externalizamos ao leitor que este momento possui sua singularidade. A vivência subjetiva é semelhante à quando estamos nos acercando daquilo que buscávamos durante todo o caminho. Então, cada achado é composto por uma articulação mental de conceitos, aprofundamentos que foram sendo realizados, interligações que aos poucos vão ganhando materialidade e sentido.

A partir da metodologia elegida para este processo - Análise Textual Discursiva – consideramos que o que aqui tecemos percorreu o processo de desmontagem dos textos, onde os conceitos foram separados do texto em unidades de contexto para posterior categorização e descrição. Por meio da unitarização os dados foram “recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 132)”. Esta fase, foi o momento em que se olhou de várias maneiras para os conceitos, descrevendo-os incessantemente; construindo interpretações para um mesmo registro escrito. A partir desses procedimentos, surgiram as unidades de significados (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Das unidades de significados transcorreu o processo de categorização - “processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197). As categorias não estavam prontas, ao contrário foi preciso avaliar constantemente a sua validade e pertinência (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 125). Assim, se a unitarização representou um movimento para o caos, de uma desorganização de verdades estabelecidas. A categorização foi o movimento construtivo de uma ordem diferente da original (MORAES, GALIAZZI, 2006). A produção de argumentos em torno da categoria foi indispensável. Elas se constituíram a partir da articulação das unidades de contextos, das categorias intermediárias e finais. Das categorias formadas partiu-se para a construção dos metatextos - um processo de construção de relações entre as categorias. Os argumentos parciais geraram o argumento aglutinador. Essas relações permitiram a construção de uma nova ordem, uma nova compreensão (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Em cada metatexto se descreveu as categorias e subcategorias fundamentadas e tecendo articulações empíricas (processo de descrição). Se construíram novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e indo para a abstração (processo de interpretação) (MORAES; GALIAZZI, 2007). Esse processo dialético relacionou unitarização, categorização e a ancoragem com a realidade empírica dando validade ao produto da análise textual. Decorrendo disto, o processo de aprendizagem viva implicou um exercício sólido, consistente ao ponto de gerar o novo. E, fazer emergir o novo a partir da auto-organização, exige impregnação intensa com o *corpus* analisado (MORAES; GALIAZZI, 2007).

A partir do mapeamento geral das pesquisas apresentamos, neste momento, a análise da literatura acadêmica selecionada. Portanto, retomamos a objetividade que norteia esta investigação e que se desafia a *produzir um diagnóstico crítico acerca das tendências e reconfigurações da proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada procurando identificar as concepções que as permeiam na literatura acadêmica*. Sobretudo, enfatizamos o primeiro objetivo específico para este momento, a saber: *identificar os elementos que definem conceitualmente a proteção social nesta interface para constituir um quadro de suas referências teóricas e conceituais*.

Antes de adentrar nos elementos conceituais encontrados é importante esclarecer que, a partir das unidades de contexto, foi possível construir mapas conceituais dos achados da pesquisa. Estes mapas possibilitam acompanhar as conexões entre as unidades de contexto, o caminho propriamente dito em que foram sendo realizadas as interligações conceituais. Importante ressaltar, embora rapidamente, que a ferramenta utilizada para organizar e representar a elaboração dos mapas que seguem neste processo de análise foi *Cmap Tools*²⁵. A ferramenta oportuniza encapsular uma quantidade maior e mais complexa de informações conceituais e são usadas para explicar como esses conceitos se relacionam entre si.

Apresentamos, então, os elementos conceituais e teóricos da proteção social encontrados na produção científica selecionada.

²⁵ O mapa conceitual é uma técnica que foi introduzida na década de 1970 pelo professor e pesquisador americano Joseph D. Novak. Em particular, esta técnica foi usada para aprender e ensinar. Quando o software de computador é usado, pode-se voltar, alterar o tamanho e o estilo da fonte e adicionar cores para “vestir” o mapa. Assim, vemos que os mapas não são apenas uma ferramenta poderosa para capturar, representar e arquivar o conhecimento dos indivíduos, mas também uma ferramenta para criar conhecimentos (Joseph D. Novak & Alberto J. Cañas, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01, Rev 2008).

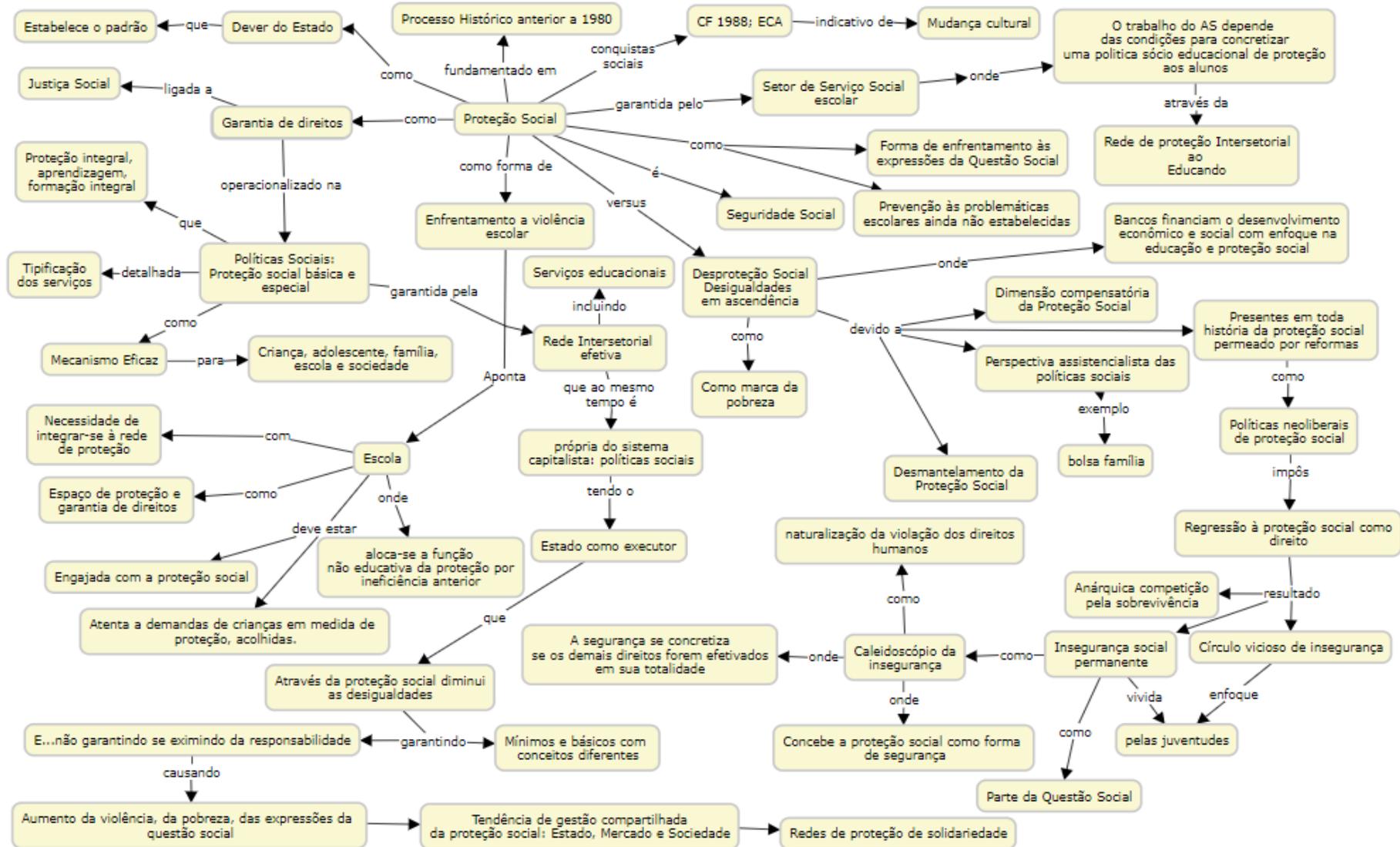
6.1 ACHADOS CONCEITUAIS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM SERVIÇO SOCIAL

Como podemos perceber, as vinte e cinco (25) pesquisas selecionadas para este momento contemplam o espaço da Educação Escolarizada pública, desde o olhar do Serviço Social e a prática interventiva deste profissional neste campo. Das pesquisas com conceito 7, temos: duas das produções referenciam o Programa Bolsa família e foram selecionadas por enfatizar a condicionalidade da Educação articulada com a Assistência Social e com a Saúde; outras duas pesquisas contemplam a temática da violência e da sexualidade no espaço escolar; encontramos cinco pesquisas que mencionam a trajetória do Serviço Social na educação básica e sua intervenção neste espaço como garantia do direito à educação - uma em específico contemplando a educação de jovens e adultos, trabalho com a questão da evasão escolar e a proteção e desproteção social problematizada de forma mais ampla; duas pesquisas que enfatizam o sentimento das crianças quanto a escola pública e a juventude no labirinto da vida e na construção do futuro.

Das pesquisas em Serviço Social com conceito 6, temos: três delas investigam a violência no espaço escolar público bem como estratégias de comunicação não-violenta; quatro delas problematiza o trabalho ou a prática do Assistente Social na Política Pública da Educação Básica de maneira interdisciplinar; encontramos três pesquisas que relacionam a pobreza, desigualdade e a educação em contraponto com o fracasso escolar; outra pesquisa aprofunda duas sociedades com modelos econômicos diferentes (a selecionamos por trazer conceitos específicos da realidade brasileira referente a proteção social); em outra pesquisa encontramos aprofundamentos acerca da proteção social e a insegurança em relação às juventudes; uma pesquisa aprofunda conceitualmente a proteção social tendo em vista o arcabouço histórico e teórico da mesma; outra pesquisa relaciona a medida protetiva de acolhimento institucional de crianças e adolescentes e sua relação com o espaço escolar.

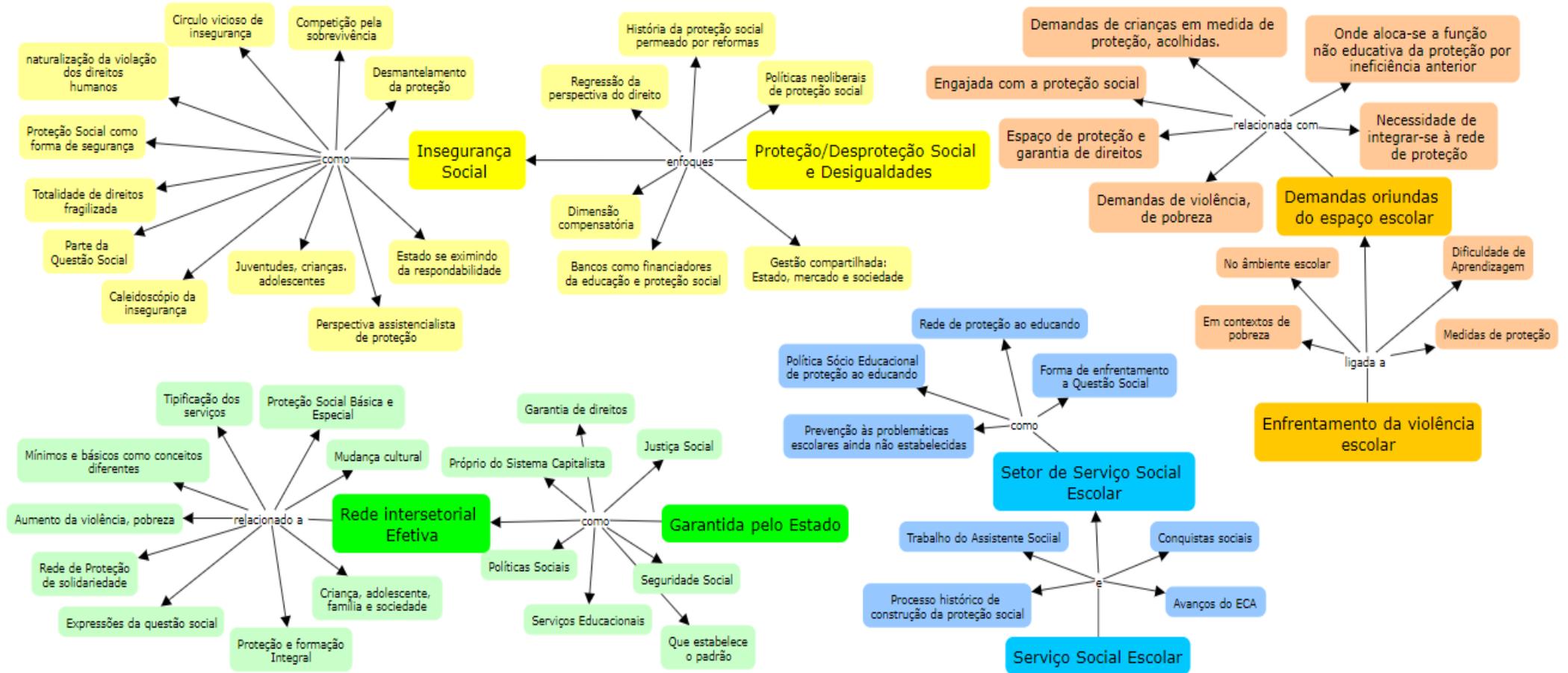
De um modo geral, nas vinte e cinco produções, encontramos elementos significativos de concepção da proteção social. O anexo V desta pesquisa permite visualizar as unidades de contexto presentes nas produções, e que foram sistematizadas nos mapas conceituais que seguem. O primeiro mapa tece articulações iniciais. O segundo demonstra uma aproximação com a ideia de categorias iniciais, intermediárias e finais. O terceiro permite a visualização das categorias. Vejamos:

Mapa conceitual 1: Proteção Social na literatura acadêmica do Serviço Social – Processo Inicial



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Mapa conceitual 2: Proteção Social na literatura acadêmica do Serviço Social – Tecendo aproximações entre categorias

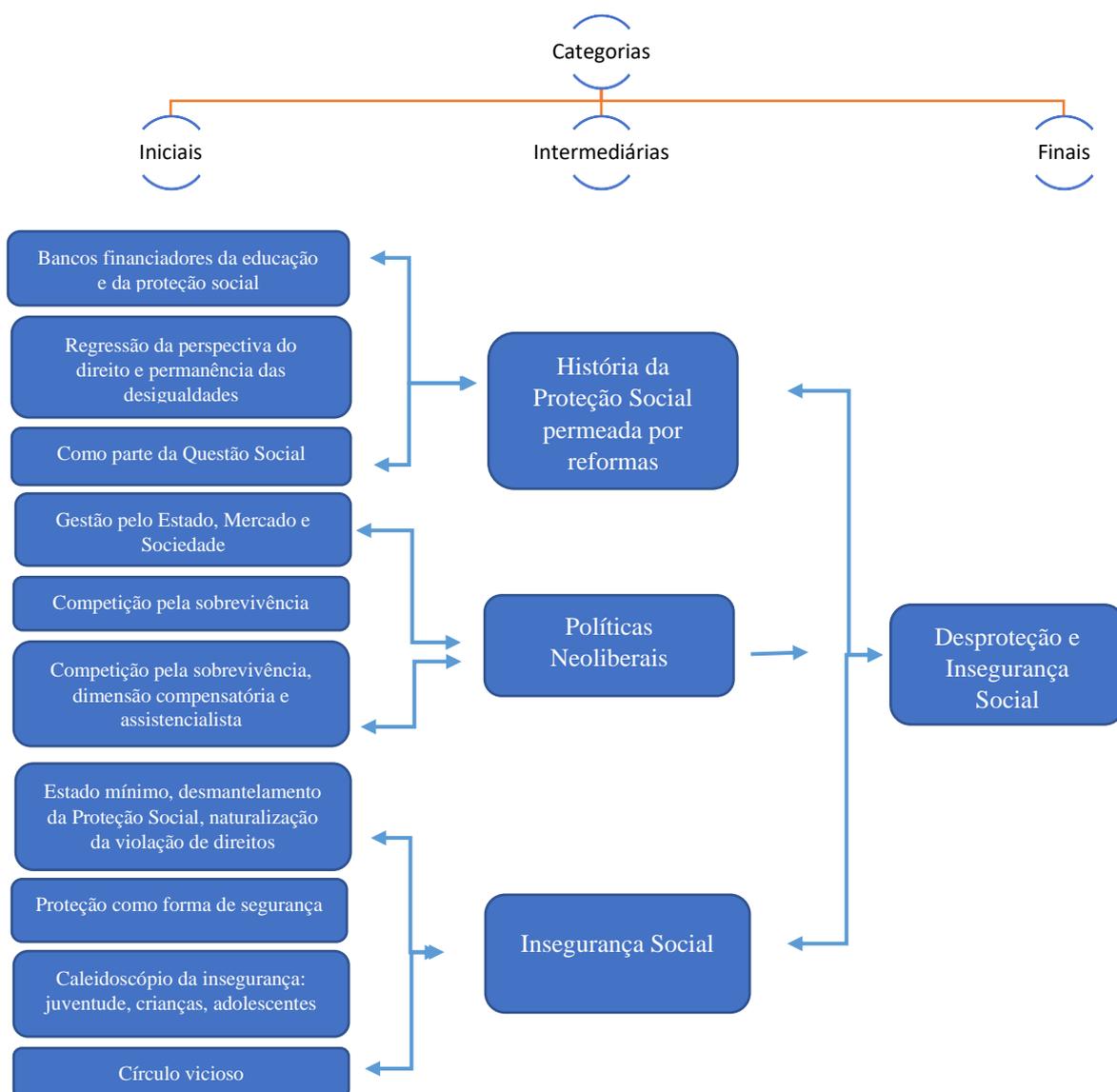


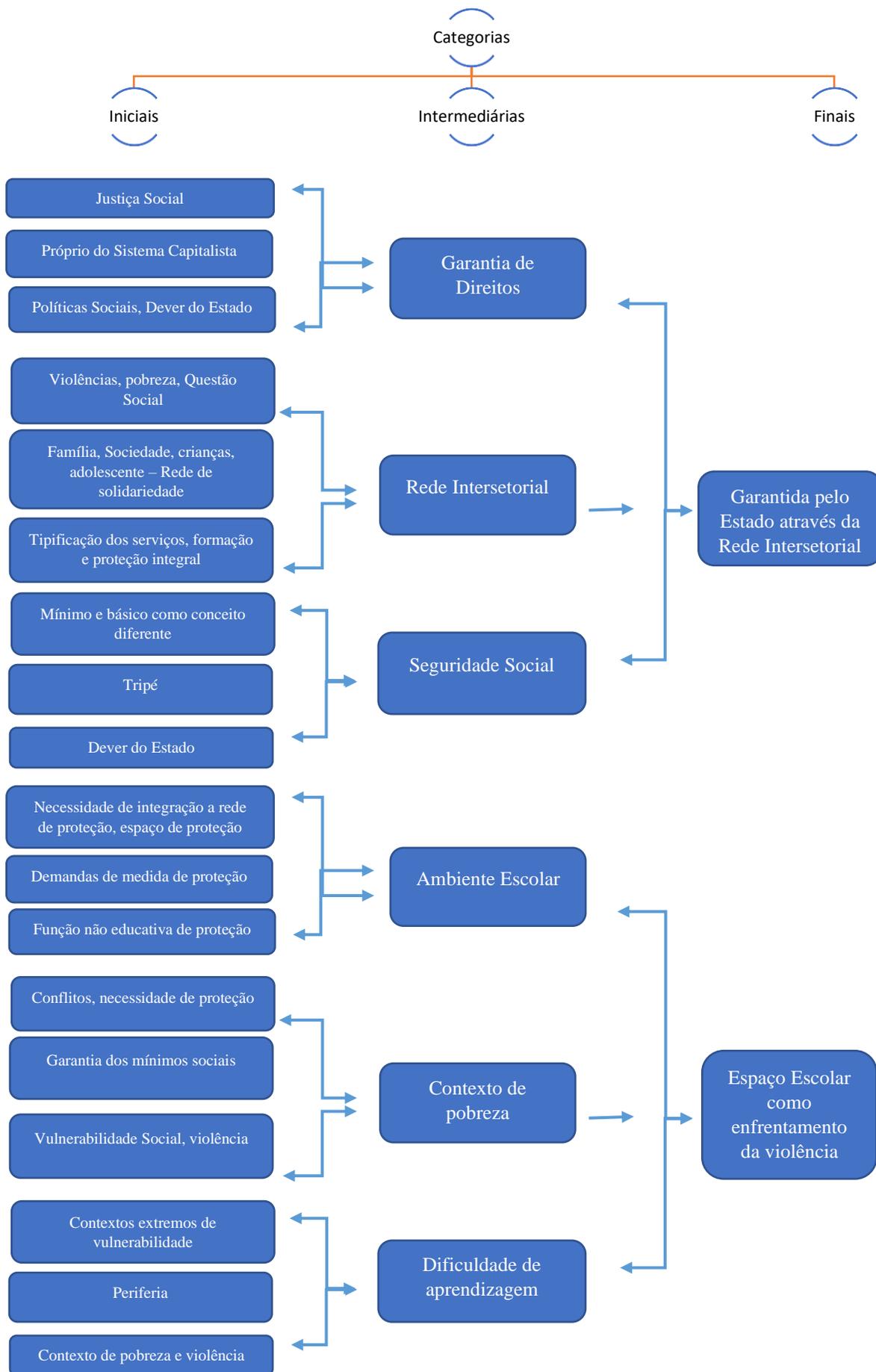
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

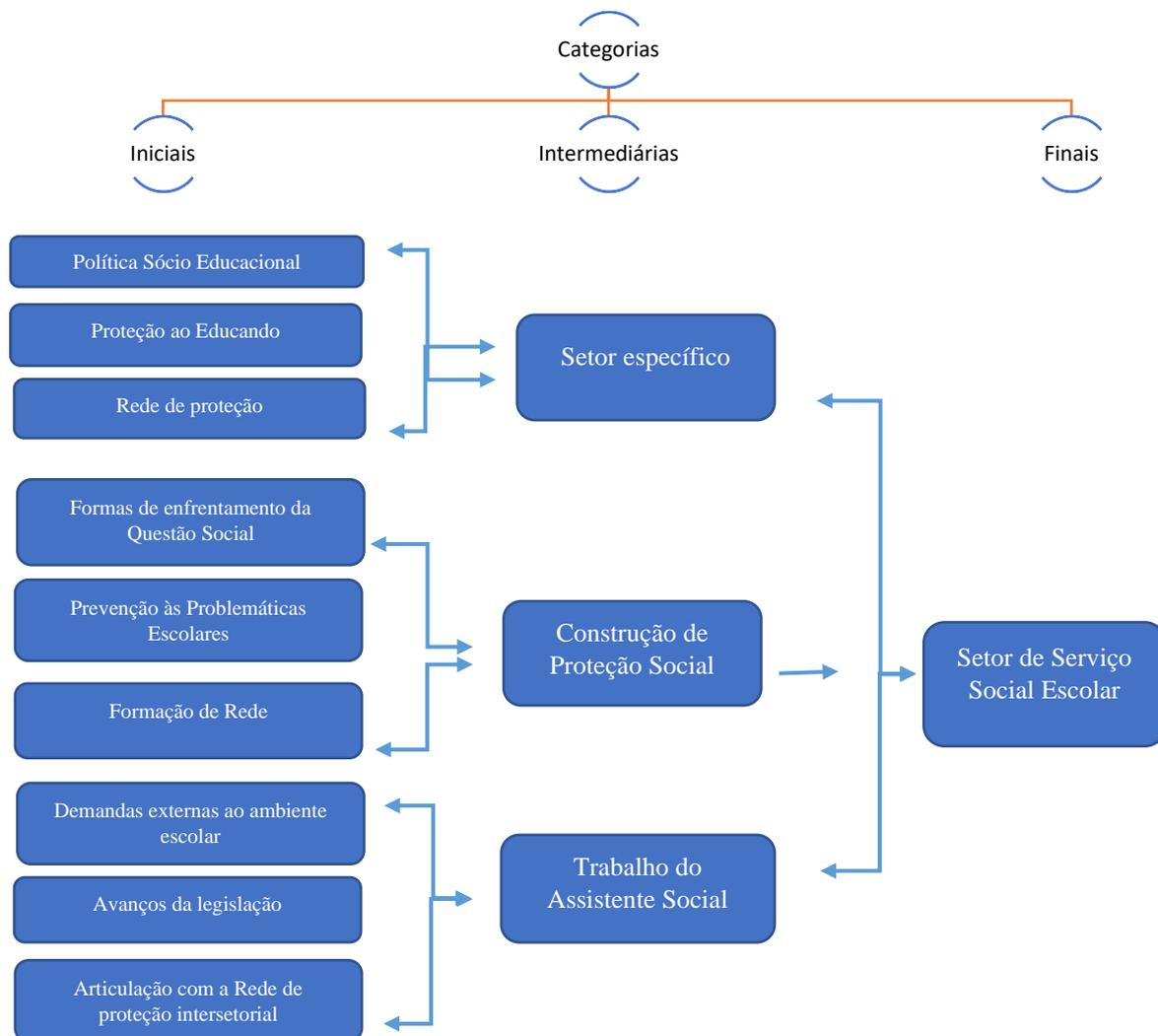
O mapa conceitual 1 busca dar visibilidade à articulação realizada entre as unidades de contexto presentes na literatura acadêmica acerca da Proteção Social. De maneira cuidadosa, tendo como centralidade o conceito de proteção social, todas as articulações partem da centralidade conceitual definida e, a partir das articulações realizadas, se ramificam, mantendo permanentemente o fio condutor e a articulação que é estabelecida entre uma e outra. No mapa conceitual 2, por sua vez, realizamos o exercício de articulação dos elementos conceituais. Neste sentido, os elementos presentes no mapa 1 foram aproximados, ganhando forma, ainda que preliminar, da ideia de categoriais iniciais, intermediárias e finais.

A partir deste trabalho analítico, passamos a definir as categoriais acerca dos elementos conceituais encontrados nas produções científicas em Serviço Social.

Mapa 3: Categoriais Iniciais, Intermediárias e Finais







Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A primeira categoria final encontrada - *desproteção social e insegurança social* - remete a aspectos conceituais da proteção social encontrados reiteradamente na literatura acadêmica. Portanto, o conceito de proteção social refletido e problematizado como desproteção social geradora de insegurança social resultou em categoria final, que se formou por três categorias intermediárias: o contexto histórico da proteção social permeado por reformas, as políticas neoliberais, e a própria insegurança social. Subjacente às categorias intermediárias e finais, temos elementos significativos que se referem: à permanência histórica das desigualdades refletidas no contexto escolar; à desproteção social como elemento para pensar a Questão Social; à regressão da perspectiva da proteção social enquanto Direito a ser garantido pelo Estado, aos bancos como financiadores da educação, e da proteção social de um modo geral.

Seguem unidades de contexto, encontrados na literatura, que exemplificam as categorias mencionadas, sobretudo o contexto histórico da proteção social: *“Cenário que impôs regressão à proteção social como direito, regressão esta que se tornava maior quanto mais a ofensiva neoliberal adotava propostas que transferiam para os pobres a responsabilidade pela sua autossustentação”*; *“a proteção social no capitalismo, não é um processo espontâneo, ou natural, mas produzido e reproduzido socialmente em diferentes contextos históricos; “aspectos históricos da proteção e desproteção no Brasil e a ascendência das desigualdades”*.

No que tange às políticas neoliberais, encontramos elementos que problematizam a gestão da proteção social realizada pelo Estado, mercado e sociedade – como uma gestão compartilhada. Neste gerenciamento, o Estado aparece se eximindo de sua responsabilidade, o que acentua o desmantelamento da proteção social. Tal desmantelamento acirra a competição pela sobrevivência, fomentando, também, uma dimensão compensatória de proteção social, onde os indivíduos, para terem os mínimos garantidos, precisam realizar alguma contrapartida. A naturalização da violação dos direitos humanos se evidencia, bem como a perspectiva assistencialista ganha vigor. Esses elementos transparecem nas unidades de contexto exemplificadas: *“fortalecimento da dimensão compensatória da proteção social”*; *“o sistema de proteção social e a política de educação brasileira sofrem os reflexos da perspectiva neoliberal assumida pelo Estado”*.

Referente a insegurança social como elemento presente na categoria final, intermediária e iniciais, notamos que ela aparece como um círculo vicioso. Uma vez que a desproteção se acentua, a proteção ganha a forma de segurança; portanto, a proteção entendida como segurança social através do caleidoscópio da insegurança. Esta concepção encontrada remete à totalidade de direitos humanos fragilizada diretamente às juventudes, crianças, adolescentes, famílias, perpassando, assim, o contexto escolar. Vejamos algumas unidades de significado que dialogam com estas sinalizações: *“Demanda de proteção social, diante do contexto de (in)segurança que vivenciam”*; *“a insegurança social faz desta vida um combate pela sobrevivência dia após dia, cuja saída é cada vez mais incerta”*; *“insegurança social como parte da questão social”*; *“o caleidoscópio da (in)segurança: os reflexos da dialética da (des)proteção social nas juventudes faz alusão à análise do contexto de (in)segurança na sociedade atual que, como em um caleidoscópio, ao olhar somente para fragmentos em movimento, há a ilusão de compreensão da totalidade, mas fica oculta a raiz estrutural da produção de (in)segurança na sociedade capitalista”*; *“a conjuntura das juventudes, foi possível perceber como esses sujeitos vêm demandando proteção social, diante do contexto de (in)segurança que vivenciam”*.

É possível aprofundar e analisar os elementos que constituem esta primeira categoria final problematizada - *desproteção social e insegurança social* – a partir das discussões teóricas e contribuições de Maurizio Lazzarato, no livro *La fábrica del hombre endeudado: ensayo sobre la condición neoliberal* (2013). O autor sinaliza uma transformação importante que ocorre com o neoliberalismo: a transformação dos direitos sociais em dívidas sociais. Neles ocorre uma inflexão na compreensão de direito. “A partir do momento em que o cidadão precisa cumprir algumas responsabilidades/condicionalidades para receber a transferência de renda, isto é, no momento em que os direitos sociais passam a prescrever uma obrigação, deixam de ser direitos para se constituírem em dívidas sociais e, no mesmo movimento, deslocam o sujeito da posição de cidadão, sujeito de direitos, para a posição de um sujeito devedor [...] de um homem endividado” (LOCKMANN, 2013, p. 126). Nesta lógica, cada indivíduo se transforma em sujeito endividado, uma das imagens mais claras das novas encarnações subjetivas do capital (LAZZARATO, 2013, p. 107, *tradução da autora*).

Acerca da segunda categoria encontrada – *Proteção Social garantida pelo Estado por intermédio da rede intersetorial* – identificamos, como categorias intermediárias, a garantia de direitos, a própria rede intersetorial que se operacionaliza nas políticas sociais, e a seguridade social. Este conceito de proteção social implica compreender a garantia de direitos como forma de justiça social, efetivada nas políticas sociais (destinadas às demandas violência, pobreza) devidas pelo Estado e própria do sistema capitalista. Vejamos algumas unidades de contexto que condizem com estes elementos: “*a intervenção ativa do Estado, através de um modelo de Estado social (proposta, de alguma forma, no Brasil, na primeira edição da Constituição Federal/1988) efetivador de proteção social como direito do (a) cidadão (ã), o que resultaria em diminuição das desigualdades e melhoria das condições de vida da população*”; “*as políticas sociais, então, fazem parte de um conjunto de medidas de proteção próprias do sistema capitalista aos cidadãos que têm no Estado o importante executor*”; “*a intervenção ativa do Estado, através de um modelo de Estado social*”.

Referente à rede intersetorial, ela envolve a tipificação dos serviços socioassistenciais, a rede de proteção básica e especial como geradoras de proteção integral e formação integral. E, no espaço escolar, identificamos inclusive a própria convivência, amizade entre estudantes como rede de proteção de solidariedade. No mesmo sentido, implica destacar a seguridade social como garantia dos mínimos e básicos sociais através do tripé da seguridade social (saúde, assistência social e previdência social) e como dever desta garantia realizada pelo Estado. “*O direito à segurança na lógica da proteção social só pode se efetivar se os demais direitos forem assegurados em sua totalidade; proteção construída por todas as políticas públicas em especial*

as políticas sociais; a escola auxilia na socialização crítica e na proteção e garantia dos direitos dos alunos, especialmente dos mais pobres; necessidade de escola integrar efetivamente a rede de proteção social; Rede de proteção ao Educando – reiteradamente; o Assistente Social como o profissional responsável por questões de proteção social, sugerindo formas, estratégias diferenciadas para trabalhar com demandas de pobreza e vulnerabilidade social através da rede de proteção intersetorial do Educando” (Unidades de contexto).

Notamos que a proteção social assumida pelo Estado encontra na rede intersetorial uma forma potente de operacionalização. Neste sentido, a intersetorialidade aparece como contraponto a setorialidade.

A intersetorialidade é a articulação entre as políticas públicas por meio do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção social, inclusão e enfrentamento das expressões da questão social. Supõe a implementação de ações integradas que visam à superação da fragmentação da atenção às necessidades sociais da população. Para tanto, envolve a articulação de diferentes setores sociais em torno de objetivos comuns, e deve ser o princípio norteador da construção das redes municipais (CAVALCANTI; BATISTA; SILVA, 2013, p. 1-2).

Este debate intersetorial tem se ampliado paulatinamente entre as diferentes políticas sociais. A sua aplicação nas políticas públicas permite agregar saberes técnicos, haja vista que os profissionais especialistas de um determinado setor passam a participar de ações coletivas e a socializar objetivos comuns. Além disso, prioriza-se a eficiência, a efetividade e a eficácia das políticas setoriais (NASCIMENTO, 2010).

Avançamos para a terceira categoria encontrada: *espaço escolar como enfrentamento da violência*. Este conceito identificado se fundamenta em contextos sociais de pobreza, na dificuldade de aprendizagem dos estudantes, que se concretiza no ambiente escolar. Os contextos de pobreza estão interligados com vivências permeadas por conflitos, pela necessidade de proteção social efetiva, pela garantia dos mínimos sociais. As dificuldades de aprendizagem se mostram presentes nas periferias, em ambientes de pobreza, violência e contextos sociais de vulnerabilidade social. O ambiente escolar aparece com forte necessidade de integrar-se à rede de proteção, com demandas de alunos com medida de proteção, como espaço de proteção social e garantia de direitos, onde aloca-se a função não educativa de proteção.

Alguns exemplos elucidam estas categorias: *“escola democrática e de qualidade social é um espaço de proteção e de garantia de um conjunto de direitos; a escola auxilia na*

socialização crítica e na proteção e garantia dos direitos dos alunos, especialmente dos mais pobres; pensar o acolhimento desengajado de uma concepção de educação é tão preocupante quanto pensar a escolarização desengajada do sentido de proteção; proteção social como enfrentamento à violência escolar; a escola, os trabalhadores escolares na sua plenitude deveriam conhecer melhor a redação dos direitos da criança e do adolescente, o que poderia contribuir para a sua compreensão e posterior efetivação e vigilância; apesar do envolvimento de órgãos governamentais interessados no enfrentamento da questão social no espaço escolar, para que ações de proteção e garantia de direitos se efetivem no que tange à política pública de educação, ainda há muito a ser feito contra a violência, no contexto escolar” (Unidades de contexto).

A quarta categoria – *Setor de Serviço Social escolar* - elucida o trabalho do Assistente Social, a construção da proteção social no espaço escolar e fora dele, e o setor específico do Serviço Social na educação básica. Os elementos encontrados que embasam estes aportes referem-se à Política Socioeducacional de Proteção ao Educando. Esta política visa o enfrentamento da Questão Social, a prevenção das problemáticas escolares, a atendimento a demandas externas ao ambiente escolar. A chamada rede de proteção ao educando se articula à rede intersetorial, e todo trabalho realizado implica na atuação profissional do Assistente Social. Sinalizamos que a concepção de proteção social perpassa a Política Socioeducacional de Proteção ao Educando.

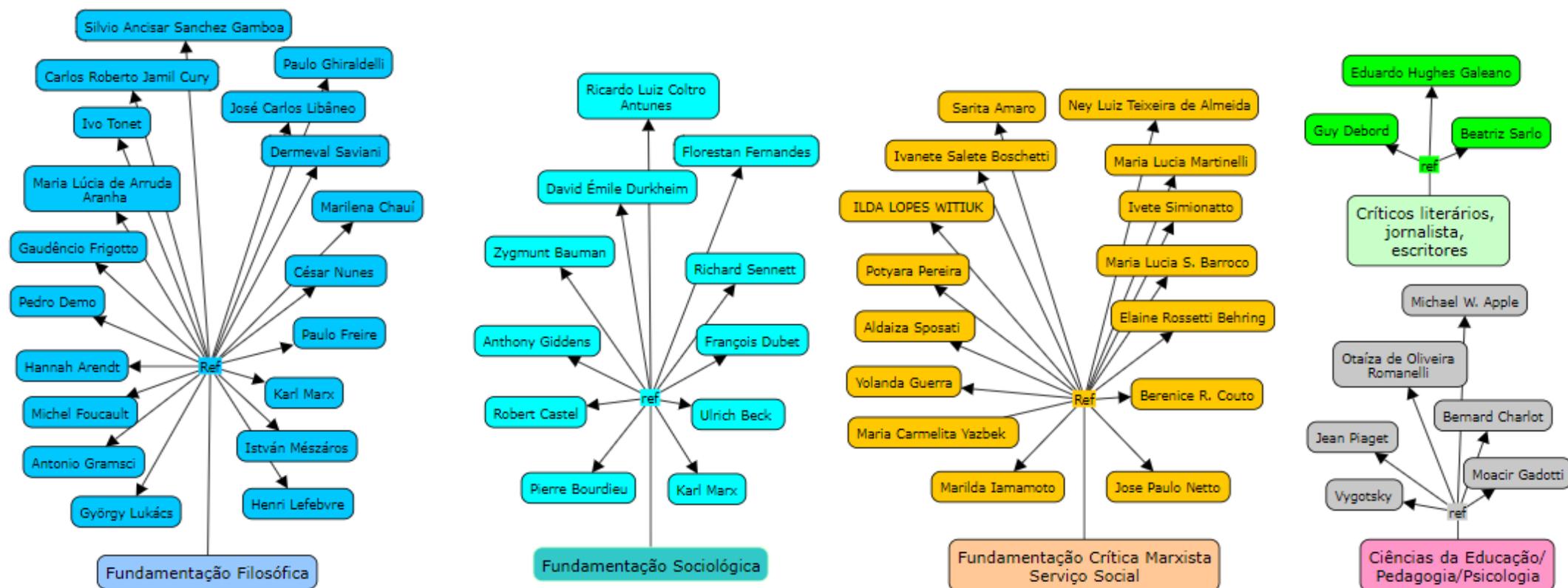
Vejamos algumas unidades de contexto: *“setor de Serviço Social escolar implantado na política de educação de Limeira-SP; a consolidação da prática do Assistente Social na educação vai depender das condições para produzir uma política socioeducacional de proteção a esses alunos; assim como a família, vista como um espaço protetivo, é a escola, responsável pela execução de práticas educativas para o desenvolvimento dos sujeitos; para tanto, os assistentes sociais vinculados à Política de Educação terão que enfrentar o desafio de desenvolver o trabalho que diz respeito ao Serviço Social na educação, não realizando o trabalho do Serviço Social vinculado à Política de Assistência Social; a gente trabalha fomentando a participação das escolas nas redes de atendimento à proteção de crianças e adolescentes – relato de Assistente Social; rede de proteção ao Educando – reiteradamente; o Assistente Social como o profissional responsável por questões de proteção social, sugerindo formas estratégias diferenciadas para trabalhar com demandas de pobreza e vulnerabilidade social através da rede de proteção intersetorial do Educando” (Unidades de contexto).*

Salientamos, portanto, que os achados conceituais acerca da Proteção Social na literatura acadêmica do Serviço Social consideram: o processo histórico permeado por reformas

da Proteção Social; o dever do Estado em garantir direitos como forma de justiça social; as políticas sociais atreladas à efetividade da rede intersetorial; o enfrentamento da violência escolar e a diminuição das desigualdades; a seguridade social; as políticas neoliberais; a desproteção social e seu desmantelamento; a proteção social como forma de segurança em contraponto com a insegurança social; as redes de proteção de solidariedade; o enfrentamento às expressões da Questão Social; a regressão da proteção social como Direito; o trabalho do Assistente Social na política Socioeducacional de Proteção; a escola como espaço de proteção social e sociabilidade; as medidas extremas de proteção à criança e adolescente que permeiam o espaço escolar.

A partir destas concepções encontradas e enfatizadas, referenciamos as fundamentações teóricas que foram recorrentes na literatura acadêmica do Serviço Social.

Mapa 4: Referenciais teóricos da literatura acadêmica em Serviço Social



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Importante sinalizar que os referenciais teóricos sistematizados poderiam ser organizados de outras maneiras, outras formas. Poderíamos enfatizar os autores consoante teoria clássica, estruturalista, pós-estruturalista²⁶. Poderíamos enfatizá-los consoante categorias finais encontradas no processo de análise. Poderíamos organizar consoante o aspecto cronológico. Optamos, como podemos visualizar, em organizá-los consoante perspectivas e fundamentações teóricas. Assim como esta pesquisa se caracteriza tendo por base diferentes áreas do conhecimento, no mesmo sentido pensamos em apresentar o quadro dos referenciais teóricos da proteção social no Serviço Social focando nas fundamentações teóricas e deixando aparecer desordenadamente teóricos clássicos, estruturalistas, pós-estruturalistas etc. Este adendo atende, também, o processo realizado com a análise dos referenciais teóricos da literatura acadêmica em educação.

Notamos, então, que as pesquisas em Serviço Social, em sua grande totalidade, se pautam na perspectiva teórico-crítica marxista de cunho heterodoxo. A interface que o Serviço Social realiza com a Educação é realizada com fundamentações de cunho, sobretudo, neomarxista. Teóricos pós-estruturalistas aparecem nas produções em Serviço Social de maneira branda. Verificamos, também, que as fundamentações de matrizes conceituais diferentes – sociologia, filosofia, pedagogia, psicologia, críticos literários – permitem caracterizar as produções em Serviço Social como teoricamente plurais, resguardando a força teórica marxista na área.

Importante salientar que, para além dos autores supracitados, a literatura acadêmica sinalizou fortemente para fundamentações em aportes legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Sistema Único de Assistência Social, Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e aportes que legislam a Política Educacional.

Importante sinalizar que, dos autores identificados na área do Serviço Social - críticos marxistas - temos uma parte expressiva que problematiza as políticas sociais, a proteção social

²⁶ As teorias pós-estruturalistas buscam superar a perspectiva de análise do estruturalismo. Segundo Peters (2000), o pós-estruturalista não deve ser meramente convertido a uma teoria ou método, mas reconhecido enquanto um movimento de contestação que surge não com a intensão de negar o estruturalismo, mas de ampliar e transformar o que já estava consolidado, posto que o pós-estruturalismo é “[...] uma complexa rede de pensamentos – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p 29). “A criação da teoria pós-estruturalista é marcada por um duplo acontecimento. Conforme retrata a história, a gênese do termo pós-estruturalismo se deu no ano de 1966 e que de acordo com Peters (2000) caracteriza-se como uma prática tradicionalmente estadunidense, sendo que o termo pós-estruturalismo foi a forma encontrada pela comunidade acadêmica dos Estados Unidos para descrever filosoficamente ideias que se opõem ao estruturalismo, alicerçado nas obras de um conjunto diversificado de teóricos. Do outro lado, a concepção da teoria pós-estruturalista é atribuída aos pensadores franceses, que coletivamente constituíram um movimento que marcou a história intelectual da França (PETERS, 2000)” (CASALI; GONÇALVES, 2018, p 85).

amplamente, com suas particularidades, mas não se delimitando ao espaço da educação. Como exemplos temos: Marilda Iamamoto, Jose Paulo Neto, Berenice Rojas Couto, Elaine Behring, Maria L. Barroco, Ivete Simionatto, Maria Martinelli, Ivanete Bosquetti, Potyara Pereira, Aldaíza Sposati, Yolanda Guerra, Maria Yasbek.

Outros teóricos da área do Serviço Social como é o exemplo de Ney Almeida, Sarita Amaro, Ilda Witiuk se debruçam com maior ênfase a investigações que contemplam, de fato, a área da educação considerando a interface com o Serviço Social. Notamos, ainda, que as produções na área do Serviço Social buscam dialogar fortemente com autores críticos que problematizam aspectos atinentes à educação. Neste sentido, e considerando a fundamentação filosófica destacada, temos: Mészáros, Antônio Gramsci, Pedro Demo, Paulo Freire, Gaudêncio Frigoto, Aranha, Jamil Cury, Gamboa, Jose Libâneo, Chauí, Cesar Nunes, entre outros.

A perspectiva sociológica aparece com intensidade, enquanto fundamentação teórica, nas produções. Portanto, Durkheim, Pierre Bourdieu, Francois Dubet, Castel, Beck, Giddens, Bauman, Sennett, Florestan Fernandes estão presentes nas pesquisas. Autores da ciência da educação, como Bernard Charlot, Gadotti, Romanelli, entre outros, também aparecem. Com ênfase nas pesquisas curriculares temos Michael Apple.

A partir dos achados evidenciados na literatura acadêmica em Serviço Social, da constituição de um quadro de referenciais conceituais e teóricos acerca da proteção social na área considerando a interface com a Educação Escolarizada, seguimos enfatizando os achados na literatura acadêmica da Educação.

6.2 ACHADOS CONCEITUAIS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO

Iniciamos lembrando que o quantitativo de pesquisas selecionadas da área da Educação foi de quarenta e oito (48) pesquisas. Tais estudos contemplam o espaço da Educação Escolarizada Pública Brasileira. Salientamos que, das pesquisas selecionadas, um quantitativo de vinte e três (23) produções abordam o contexto escolar de violência, a realidade da periferia, a pobreza e a vulnerabilidade social. Vejamos excertos encontrados nos títulos das produções: desafios da escolarização para jovens em situação de rua; sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social; modos de ser jovem na periferia; jovens da periferia urbana; inclusão de crianças e adolescentes em situação

de vulnerabilidade; o professor na periferia; jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social; professores visitam as casas de seus alunos; políticas públicas, educação, juventude e violência na escola; indisciplina e violência na escola; pobreza, trabalho infanto-juvenil e escolarização; violência na escola; violências no contexto escolar; escola, juventude e violência; vidas que se tecem nas periferias das cidades; vicissitudes de famílias que convivem com a violência; avaliação de políticas públicas para a redução da violência; juventude na periferia; violência escolar, pobreza e educação; paz e violência na escola; sujeito cidadão no pão dos pobres; na periferia das periferias.

Como segunda ênfase, temos a realidade do fracasso escolar em contextos de pobreza e violência, com sete (7) produções. As mesmas consideram: o enfrentamento do fracasso escolar; violência escolar como manifestações contemporâneas do fracasso escolar; atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência; a violência sexual contra crianças e adolescentes; educação e direitos humanos: uma visita à terra do nunca; as políticas públicas de educação; o Estatuto da Criança e do Adolescente e efeitos na dinâmica da vida da escola.

Dois eixos ocupam o terceiro enfoque das produções, com o quantitativo de cinco (5) pesquisas em cada um: as Políticas de Assistência Social na Educação (Serviço Social, educação; práticas de educadores como política de assistência social; proliferação das políticas de assistência social na educação; juventude(s), escola pública e programas sociais; escolas públicas e o clima social escolar) e a cultura do medo nas escolas (policiamento ostensivo em áreas de risco; a cultura do medo no cotidiano escolar; territorialidade, juventudes; juventude e Segurança Pública; a policialização da violência em meio escolar). As demais produções enfatizam o cuidar e o educar no espaço escolar (3); estudos teóricos acerca da educação, democracia e emancipação (3); e, por fim, a judicialização das relações escolares (2).

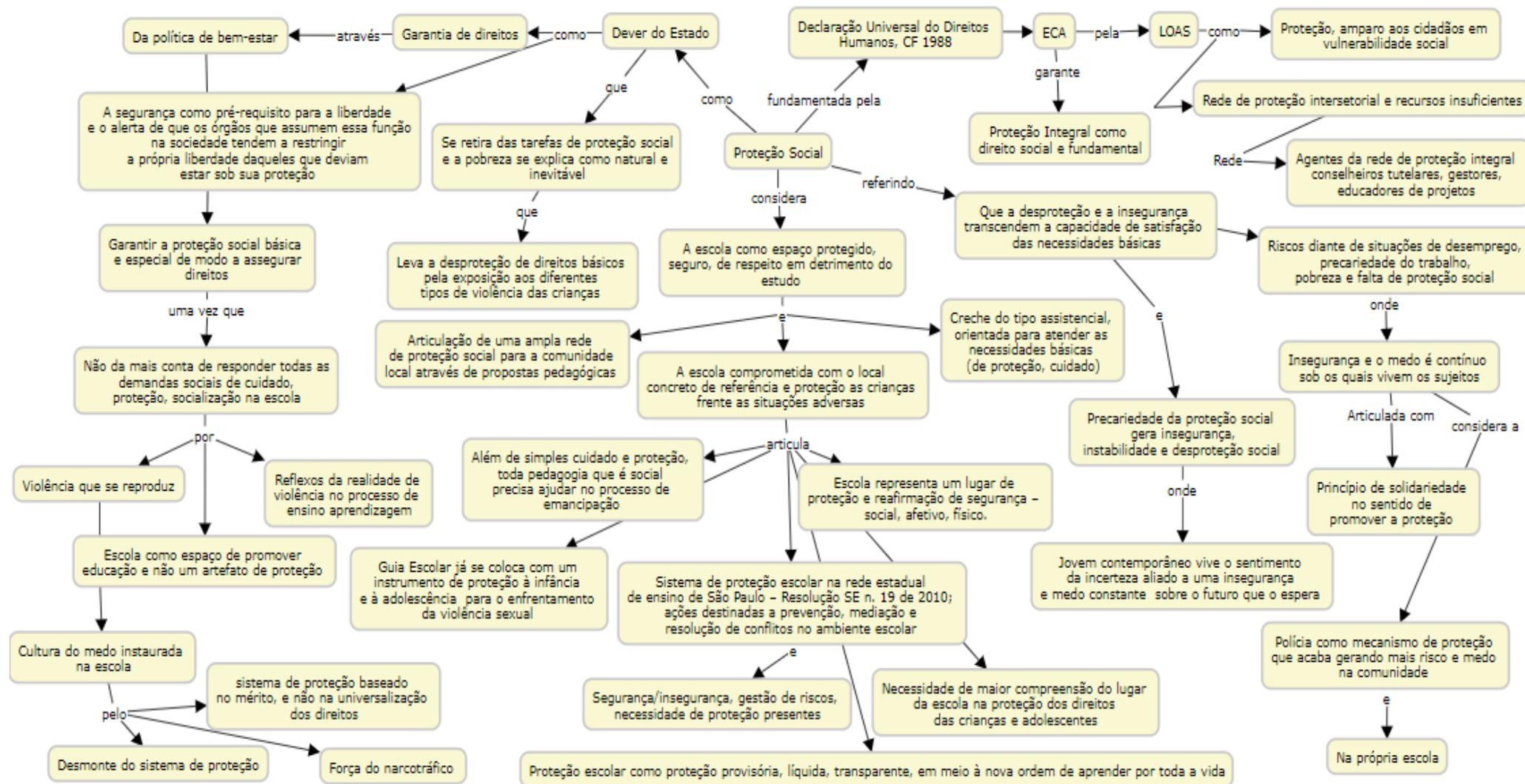
De um modo geral, nas quarenta e oito produções, encontramos elementos significativos de concepção da proteção social neste espaço específico. O anexo V permite visualizar as unidades de contexto presentes nas produções e que foram sistematizadas nos mapas conceituais. Seguiremos, aqui, o mesmo processo realizado com as pesquisas em Serviço Social, trazendo, a princípio, as articulações conceituais iniciais, as aproximações e, por fim, as categorias.

Sublinhamos, de antemão, que os mapas conceituais que seguem buscam dar visibilidade à articulação realizada entre as unidades de contexto presentes na literatura acadêmica da Educação acerca da Proteção Social. Todas as articulações partem da centralidade conceitual da proteção social e, a partir delas, as unidades se ramificam, mantendo permanentemente o fio condutor entre uma e outra. Os elementos presentes no mapa 5 foram

aproximados, ganhando forma, ainda que preliminar, da ideia de categorias iniciais, intermediárias e finais. Destacamos que, no mapa conceitual 6, realizamos o exercício de articulação dos elementos conceituais. No mapa conceitual 7, definimos, então, as categorias acerca dos elementos conceituais encontrados nas produções científicas em Educação.

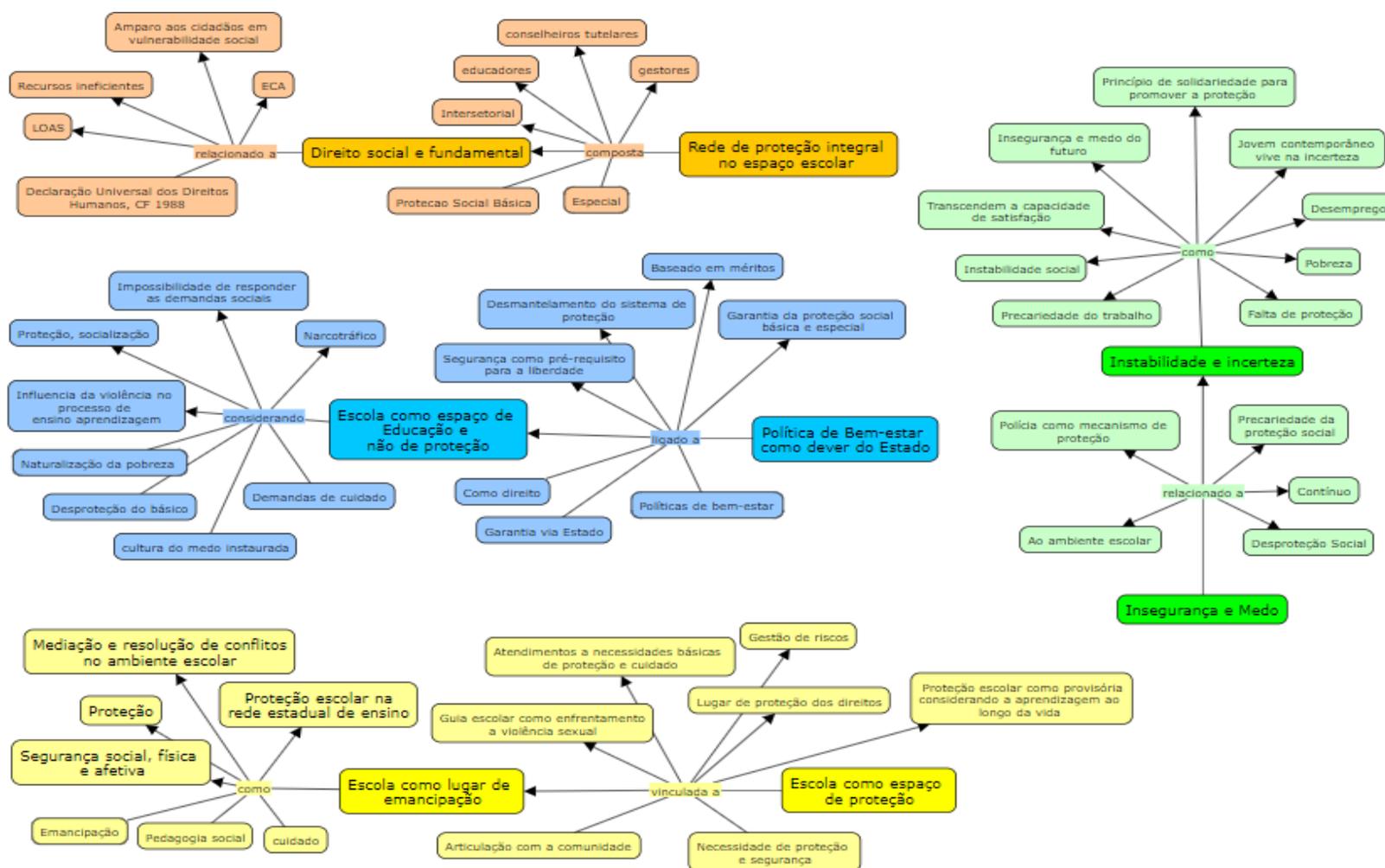
Seguimos, portanto, trazendo os mapas conceituais construídos a partir das produções em Educação.

Mapa conceitual 5: Proteção Social na literatura acadêmica da Educação - Processo Inicial



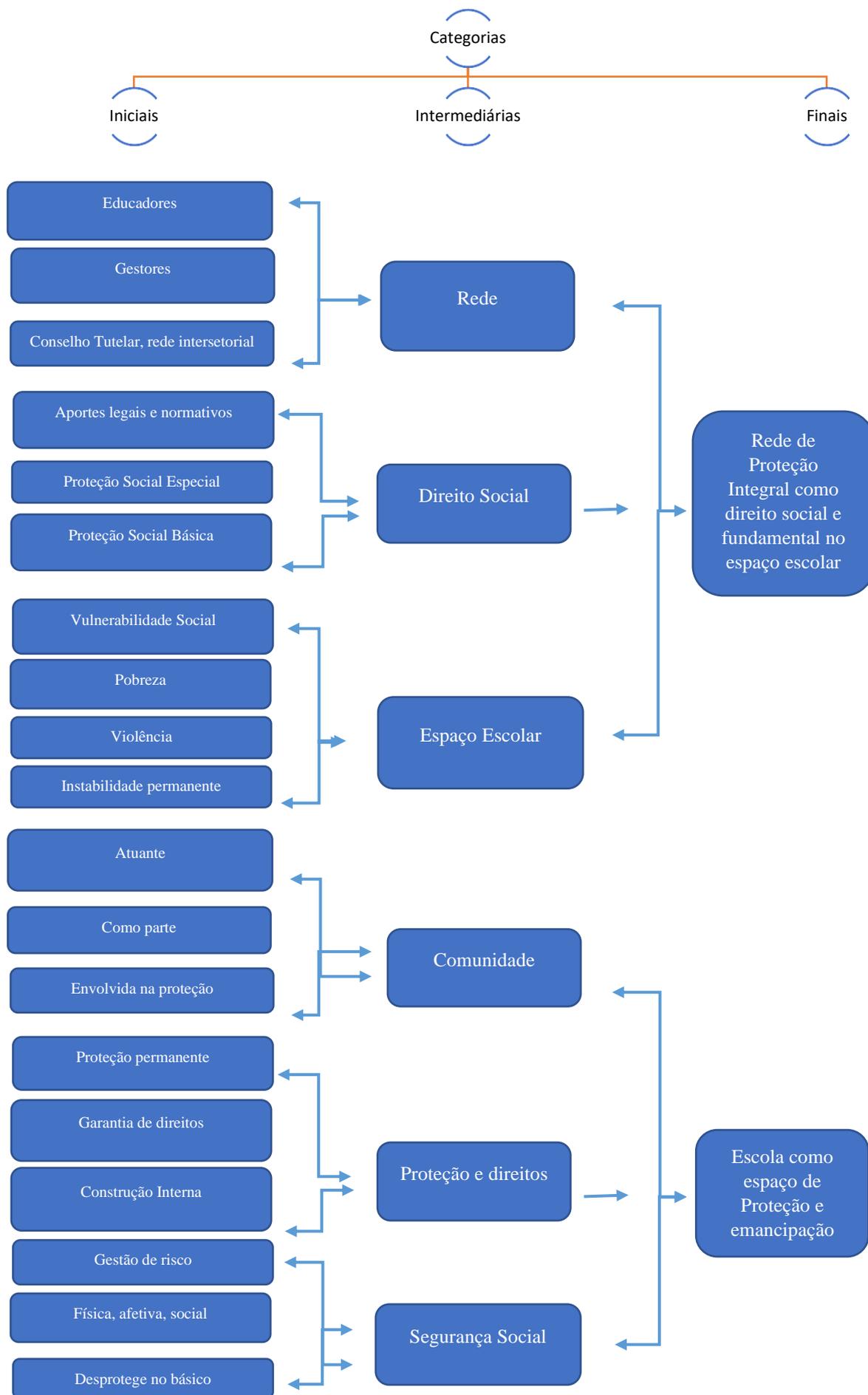
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

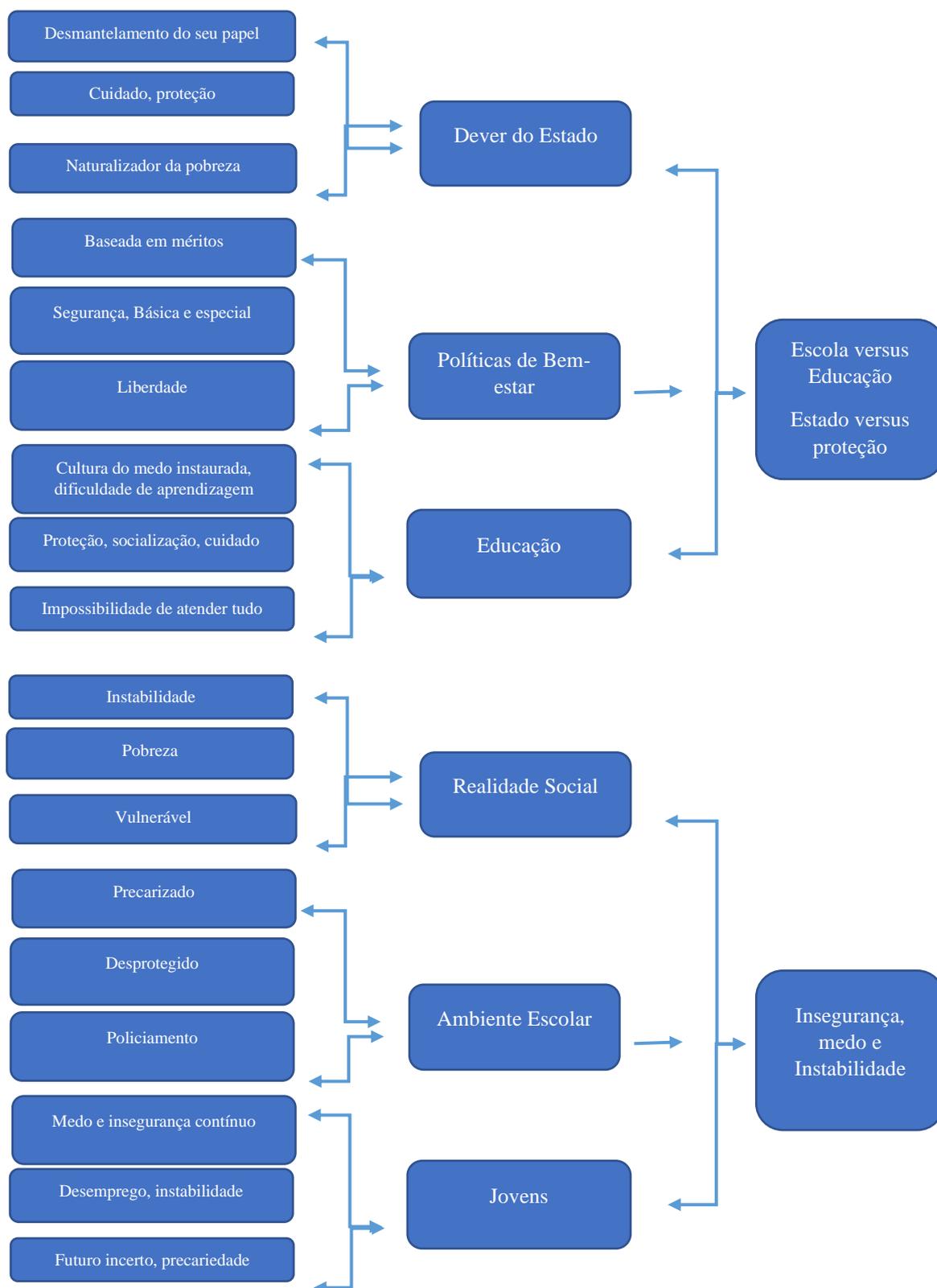
Mapa conceitual 6: Proteção Social na literatura acadêmica da Educação - Tecendo aproximações entre categorias



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Mapa Conceitual 7: Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais





Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Vejamos que uma categoria final encontrada – *Rede de proteção integral como Direito Social e Fundamental no espaço escolar* – remete à identificação de três categorias intermediárias: rede, direito social e espaço escolar. Portanto, a proteção concebida como rede no espaço escolar, que garante direitos, carrega consigo o entendimento de que gestores e educadores compõem a rede intersetorial de proteção. Nesta categoria, o direito social aparece a partir de aportes prescritivo-legais, bem como a partir da proteção social básica e especial em um espaço escolar de pobreza e vulnerabilidade social.

Sinalizamos alguns exemplos de unidades de contexto que dialogam com esta premissa: *“rede de proteção para pessoas em vulnerabilidade social e recursos insuficientes para atender na totalidade a população necessitada; dever do Estado à proteção integral e garantia de direitos das crianças e adolescentes; rede de proteção Integral preconizado no ECA como direito social; agentes da rede de proteção integral – conselheiros tutelares, gestores, educadores de projetos; articulação de uma ampla rede de proteção social para a comunidade local através de propostas pedagógicas; rede de proteção social passa pela garantia de direitos fundamentais e sociais; garantir a proteção social básica e especial de modo a assegurar direitos; rede de proteção que favoreça a mudança da situação vivenciada; a organização da Rede de Proteção e Atendimento em casos de violência sexual contra crianças e adolescentes: envolvendo proteção social básica, especial e todo aparato legal; redes de proteção fundamentadas em bases equitativas que garantem a cidadania; configuração de uma rede social, no caso, de proteção a jovens em áreas de vulnerabilidade social; criação de redes de proteção, que funcionem tanto no aspecto preventivo como também no oferecimento de formas de inserção social”*.

Referente à categoria *Escola versus Educação e Estado versus Proteção*, encontramos elementos que enfatizam ser a escola um espaço de educação, de aprendizagem, de conhecimento. Neste caso, a proteção social deve ser executada pelo Estado através de políticas de bem-estar que garantam a segurança, a liberdade, a proteção. O dever do Estado, também, aparece com elementos que indicam para seu desmantelamento, o que acaba naturalizando as desigualdades e desprotegendo. Políticas Sociais baseadas em méritos são elementos subjacentes nas produções. A educação é enfatizada como impossibilitada de atender todas as demandas oriundas de contextos de violência. O cuidado, a socialização, a proteção, a cultura do medo instaurado no espaço escolar, a violência urge serem considerados demandas de responsabilidade do Estado através de políticas de bem-estar social.

Algumas unidades de contexto ilustram nitidamente estas argumentações: *“o Estado tem, ainda, a obrigação de estabelecer uma estrutura legislativa, políticas e programas para*

prevenir a violência garantindo mecanismos adequados de proteção e combatendo a violência quando ela ocorre; o maior número de crianças e adolescentes que sofrem violências está matriculado no Ensino Fundamental; defesa da escola pública integral não como espaço de proteção, mas como fortalecimento político e cultural do estudante; sistema de proteção baseado no mérito, e não na universalização dos direitos; há uma contradição explícita: os diretores acham que os adolescentes têm muita proteção da sociedade. Será que poderíamos chamar isso de proteção? A compreensão fragmentada acaba resultando nessas contradições, achar que a escola não deve caminhar junto com a sociedade e ajudar a formar pessoas com mais dignidade. O papel da escola seria de aglutinar, pela proposta pedagógica, as diferentes forças da sociedade para desenvolver seu papel de educação”.

Referente à concepção de *insegurança, medo e instabilidade*, a literatura acadêmica aponta diretamente para os jovens, a realidade social e o ambiente escolar. Nesta categoria, notamos o contexto de precariedade do trabalho que se apresenta aos jovens estudantes, o futuro incerto, o desemprego. Esses elementos reiteram o medo, a incerteza e a insegurança de forma contínua na vida. A realidade social em que estes elementos se materializam é de instabilidade, violência e pobreza. A partir desta realidade, entendemos o ambiente escolar como precarizado, desprotegido, policializado. Este cenário, instável e incerto, estabelece relações de solidariedade entre os jovens estudantes e seu contexto familiar e escolar mais amplo. Consoante às produções, o elemento da insegurança transcende o atendimento das necessidades básicas.

Vejamos alguns exemplos encontrados na literatura: *“não são somente as populações com maior índice de pobreza que encontram riscos, uma vez que a desproteção e a insegurança transcendem a capacidade de satisfação das necessidades básicas; a vulnerabilidade social está relacionada a sujeitos que encontram riscos diante de situações de desemprego, precariedade do trabalho, pobreza e falta de proteção social; é possível perceber a insegurança e o medo contínuo sob os quais vivem estes sujeitos. Muitos relataram, em diferentes momentos, que a família gostaria de ir para outro lugar, mas a maioria das casas não têm registro e têm baixo valor comercial devido à localização; jovem contemporâneo vive o sentimento da incerteza aliado a uma insegurança constante sobre o futuro que o espera; polícia como mecanismo de proteção que acaba gerando mais risco e medo na comunidade; quase todo o tempo a gente tá assim com insegurança – relato de sujeito pesquisado; no mesmo sentido o medo da segurança realizada pelo Estado; a proteção social, como parte da atividade de policiamento ostensivo; restaurar a norma no campo da segurança pública passa pela repressão, prevenção e proteção social; pode-se pensar que seriam formas de medicalização*

do crime e da violência; diante de tanta lei que protege estamos órfãos de proteção; medo e insegurança perpassando o contexto escolar diariamente; a presença da criminalidade em volta da escola, oriunda do tráfico de drogas, causa uma tensão entre alunos e professores que atinge a dinâmica escolar. São aulas interrompidas, desconfiança entre alunos e professores, medo, insegurança. Um dos efeitos é que a escola está à mercê dos jovens que praticam os atos violentos; a presença da polícia dentro da escola ocorria de forma cada vez mais intensa e definitiva, sob a égide da proteção escolar”.

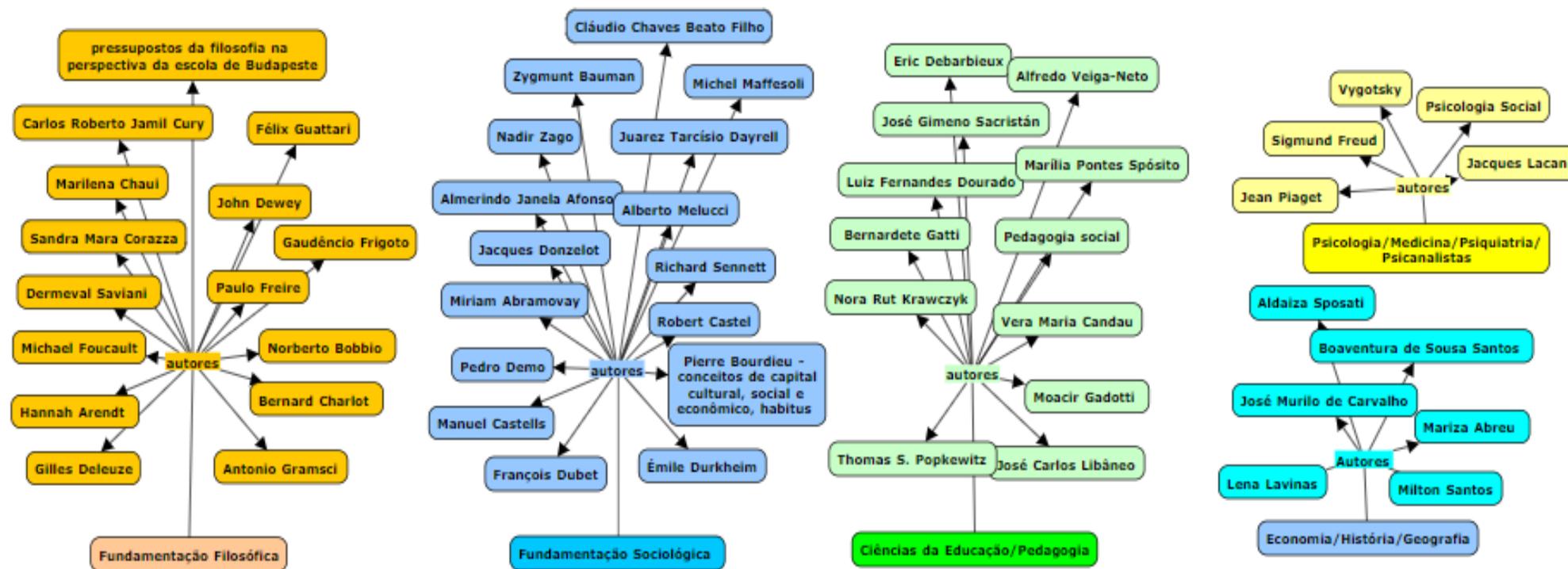
O entendimento da *Escola como espaço de proteção e emancipação* compreende a última categoria final destacada nas produções da área da educação. Nesta categoria, aparecem elementos que dialogam com o trabalho da escola realizado articuladamente com a comunidade, com a segurança social e com a própria proteção como direito. Vale considerar que a segurança social foi identificada na literatura como gestão de riscos, como segurança física, social e afetiva de crianças e adolescentes, como cuidado e proteção. Nas unidades de contexto, foi possível perceber que “*na escola há um tipo de proteção que não existe na rua*”, o que remete a escola como lugar de proteção. No mesmo sentido, aparece a necessidade de maior compreensão do lugar da escola na proteção dos direitos das crianças e adolescentes, como lugar de emancipação.

Vejam as unidades de contextos que seguem: “*essas demandas sociais trazidas pelo aluno adolescente chegam até a escola, fazendo com que o professor crie parâmetros de atuação profissional, em contexto de desencantamento, mas também como desafios para novos papéis para a docência na contemporaneidade; os adolescentes, em relação ao art. 7º do ECA, manifestaram que crianças e adolescentes devem ser protegidos até completar 18 anos, compreendendo a proteção na perspectiva do cuidado, do direito à saúde, à escola, ao afeto e ao respeito; democratização da escola, que cuide da integração com a comunidade do entorno de forma a torná-la espaço de referência regional a ser protegida e valorizada por todos; conversar, brincar, fazer coisas do dia a dia junto com as crianças são formas de demonstrar atenção e carinho. Isso pode ajudá-las a se sentirem mais seguras e aprenderem mais e melhor; quando indagados sobre como é possível tornar a escola mais segura, o grupo de adolescentes apresenta ideias que são encontradas nas diversas literaturas. Falam que é preciso ter espaço para conversa, reuniões. É preciso comunicação. Pedem que a escola tenha compreensão da situação que o adolescente vive na família. Falam de acolher os estudantes que têm necessidades especiais e precisam de espaço para eles. Apontam o diálogo na escola e entre eles”.*

Salientamos, portanto, que os achados conceituais acerca da Proteção Social na literatura acadêmica da Educação consideram: a rede de proteção integral como direito social no espaço escolar; o dever da escola em garantir a educação de qualidade e o dever do estado em garantir a proteção devida; a percepção da insegurança, do medo e da instabilidade recorrente; a realidade social dos jovens e presente nos espaços escolares; a escola como um espaço de emancipação e de proteção; o desmantelamento das políticas sociais devidas pelo Estado; a incapacidade da escola poder atender todas as demandas que emergem do contexto social; a importância da articulação de com a comunidade, dentre outros citados no decorrer dos mapas conceituais.

A partir destas categorias encontradas e enfatizadas, referenciamos as fundamentações teóricas que foram recorrentes nas pesquisas em Educação.

Mapa 8: Referenciais teóricos da literatura acadêmica em Educação



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Importante salientar que a literatura acadêmica sinalizou reiteradamente para fundamentações teóricas em aportes legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Assistência Social, o Sistema Único de Assistência Social, sem falar dos aportes legais específicos da área da educação, sobretudo autores que aprofundam a educação enquanto direito. Notamos, então, que as pesquisas se fundamentam em teorias filosóficas e sociológicas, tendendo para a sociologia e filosofia da educação, obviamente.

Autores específicos da área da Educação que problematizam aspectos referentes a currículo, igualdade e justiça escolar, desafios contemporâneos da educação, processo de ensino-aprendizagem, avaliação na educação básica, dentre outros. Encontramos teóricos das ciências econômicas, história e geografia tecendo olhares críticos acerca da história da educação, das forças econômicas presentes etc. Identificamos psicanalistas, autores da psicologia social, teoria histórico-cultural, teóricos da aprendizagem cognitiva fundamentando as produções. Notamos, inclusive, que as pesquisas que problematizam as políticas sociais, no caso específico da assistência, nas produções em educação, encontramos autores do Serviço Social, como por exemplo Elaine Behring, Ivanete Bosquetti, Potyara Pereira, Aldaíza Sposati. Entretanto, encontramos esses autores em duas das produções.

Fica claro, portanto, a necessidade de compreender as fundamentações teóricas que permeiam as produções, ao invés de obter simples explicações para compreender a Educação de um modo geral, as desigualdades sociais que a permeiam, a interface com o Serviço Social, a proteção social. As teorias possibilitam compreender não apenas o que ocorre no terreno empírico, mas principalmente o processo de produção deste terreno e os contextos sociais.

A partir destes elementos, passamos a realizar uma sistematização, ou seja, a constituir um quadro de referenciais conceituais atrelados às fundamentações teóricas referendadas.

6.3 SINTETIZAÇÃO DOS ASPECTOS CONCEITUAIS DA PROTEÇÃO SOCIAL DA LITERATURA ACADÊMICA

Uma vez realizado o processo de categorização dos elementos centrais das pesquisas em Serviço Social e Educação, compete a este estudo constituir um quadro dos referenciais conceituais acerca da proteção social. Neste momento, apresentamos as concepções encontradas subentendendo as articulações com os referenciais teóricos que as fundamentam e

que foram apresentados anteriormente em ambas as áreas assinaladas. Consideramos, para esta sistematização, as categorias finais e intermediárias como aglutinadoras de elementos fundamentais para tal constituição. Adensando o processo de análise realizado até o momento, sintetizamos elementos importantes encontrados.

Quadro 5: Conceitos de proteção social em Serviço Social e Educação

Aspectos conceituais na área do Serviço Social
1. Proteção Social problematizada como desproteção social.
2. Como insegurança social.
3. Um contexto histórico da proteção social permeado por reformas.
4. Com políticas neoliberais que perpetuam as desigualdades na história e no contexto escolar.
5. Proteção Social como dever do Estado, Direito Social e enfrentamento da Questão Social.
6. Proteção Social enquanto direito a ser garantido pelo Estado por intermédio da rede intersetorial, das políticas sociais, da seguridade social.
7. Proteção Social como justiça social.
8. Proteção Social como rede de solidariedade.
9. Proteção social como Política Sócio Educacional de Proteção ao Educando no espaço escolar gerida pelo setor específico do Serviço Social na educação básica.
10. Como rede de proteção ao Educando efetivada pelo Serviço Social.
Aspectos conceituais na área da Educação
1. Como Rede de Proteção Integral envolvendo a educação/espaço escolar e as políticas de um modo geral.
2. Enquanto Direito Social e Fundamental no espaço escolar.
3. Considerando a Escola como lugar de Educação/conhecimento e o Estado como responsável pela Proteção.
4. Enfatizando o desmantelamento do Estado que naturaliza as desigualdades.
5. Políticas Sociais baseadas em méritos.
6. Como cuidado, socialização, afeto, acolhimento, segurança no espaço escolar
7. Como necessidade frente a cultura do medo instaurado no espaço escolar.
8. Referenciando a insegurança, o medo, a instabilidade na realidade social, escolar e na vida.
9. Problematizando a instabilidade de forma contínua na vida.
10. Contexto escolar envolto pela violência, pobreza, vulnerabilidade social.
11. Como policiamento.
12. Como relações de solidariedade.
13. O elemento da insegurança transcendendo o atendimento das necessidades básicas.
14. Escola como espaço de proteção e emancipação envolvendo a comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A partir deste processo, passamos, de imediato, a realizar aprofundamentos acerca das tendências e reconfigurações percebidas da proteção social na literatura acadêmica das duas áreas.

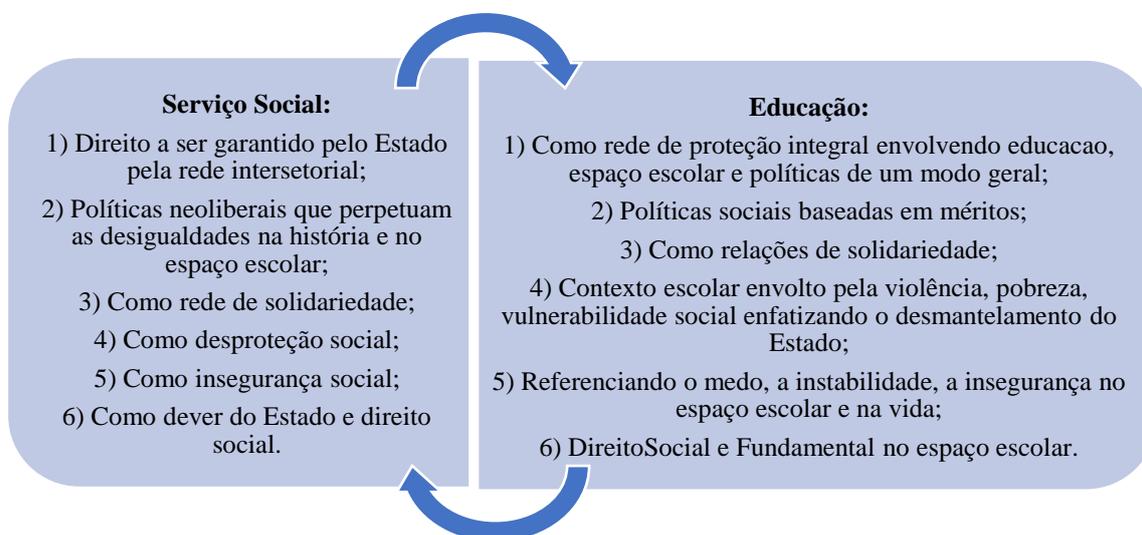
7 AS TENDÊNCIAS E RECONFIGURAÇÕES DA PROTEÇÃO SOCIAL MATERIALIZADAS NA LITERATURA ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO E SERVIÇO SOCIAL

Uma vez identificadas as concepções de Proteção Social na produção acadêmica, é possível prosseguir, então, com a análise das tendências e reconfigurações que são materializadas nesta literatura. Importante enfatizar que este momento dialoga diretamente com o segundo capítulo da primeira parte desta pesquisa, que versou sobre as apreensões históricas da proteção social, realizando um diagnóstico crítico. Na oportunidade questionamos: Que sentidos de proteção social foram sendo produzidos historicamente e estão sendo produzidos atualmente? Que concepções de proteção social são colocadas em ação? Como essas concepções interagem e se materializam no espaço escolar? A partir deste processo de análise, é possível tecer retornos sobre estas questões.

Organizamos estes aprofundamentos em duas partes. Primeiramente, enfatizamos as concepções similares encontradas no Serviço Social e na Educação. Posteriormente, nos debruçamos nas concepções peculiares de cada área e, portanto, diferentes. Em ambos os momentos buscamos problematizar as tendências e reconfigurações, tecendo contrapontos com os aprofundamentos produzidos no decorrer desta pesquisa.

7.1 SOBRE OS ASPECTOS SIMILARES ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES EM SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO SOBRE A PROTEÇÃO SOCIAL

A partir das concepções elencadas durante o momento de construção das categorias analíticas, nos é possível tecer as similaridades conceituais encontradas acerca da proteção social. Tomamos, como identificação das similaridades, o uso das cores no mapa conceitual; portanto, à esquerda concepções da área do Serviço Social, e à direita da Educação. Em outras palavras, concepções que, de certa forma, levam ao mesmo entendimento; muito embora estejamos tratando de áreas do conhecimento distintas, referem-se ao mesmo espaço.

Tabela 8: Similaridades conceituais da Proteção Social no Serviço Social e na Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Percebemos que uma similaridade evidenciada se refere à *proteção social como direito a ser garantido pelo Estado através da rede de proteção intersetorial*, ou seja, o entendimento da proteção social como direito materializado e operacionalizado por intermédio das políticas sociais que, articuladas, formam a rede de proteção integral. Portanto, o elemento rede de proteção integral, rede intersetorial, foi percebido na literatura acadêmica das duas áreas de maneira salutar. A educação, as escolas, aparece como parte desta rede de proteção intersetorial, envolvendo educadores e gestores neste diálogo. O Serviço Social articula entendimentos voltados muito mais para as políticas sociais de um modo geral e à rede de proteção formada a partir destas políticas.

Esta similaridade coaduna com a *concepção terceira de proteção social aprofundada previamente neste estudo (p. 47)*, onde pontuamos ser a proteção social a forma concreta de políticas de caráter social assumidas legalmente pelo Estado, sob forma institucionalizada. “Trata-se da presença do Estado como organizador, produtor, gestor e normatizador dos sistemas de proteção social” (DI GIOVANNI, 1998, p. 15). Em outras palavras, a proteção social como sendo “um conjunto de iniciativas públicas ou estatalmente reguladas para a provisão de serviços e benefícios sociais visando enfrentar situações de risco social” (JACCOUND, 2009, p. 58).

A *proteção social como dever, responsabilidade do Estado, Direito Social e Fundamental* também foi identificada como uma tônica comum e forte entre as áreas. Esta concepção comum aparece atrelada com a concepção de desproteção social, onde o desmantelamento do Estado acena para o aumento da violência, da pobreza, da vulnerabilidade social especificamente no espaço escolar, entendendo este espaço como amplo (escola, comunidade, famílias). Decorrente disso, as produções problematizam a naturalização das desigualdades, bem como as redefinições do papel do Estado na contemporaneidade.

O que chamamos de *redefinições do papel do Estado aparece atrelado*, nas produções, como outro aspecto comum vinculado às políticas neoliberais que se perpetuaram e perpetuam as desigualdades ao longo da história da proteção social. Na educação, este mesmo elemento ganha evidência nas políticas baseadas em méritos, as quais reforçam as desigualdades no espaço escolar, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. Portanto, as mesmas políticas sociais que compõem a rede intersetorial mencionada, desde a perspectiva neoliberal, materializam uma proteção social que permanentemente desprotege.

Recordamos a *quinta concepção de proteção social elencada neste estudo* (p. 50), onde mencionamos estar o Estado canalizando para o mercado o atendimento das necessidades sociais em escala mundial. O Estado perdendo seu protagonismo enquanto regulador social. “É neste contexto capitalista altamente avançado, do ponto de vista econômico, e simultaneamente acumulador/dissipador de riquezas, que se explicam as políticas neoliberais de proteção social” (PEREIRA, 2013, p. 20).

Continuamente, a *insegurança social* é outra concepção que encontramos em ambas as áreas analisadas, todavia com maior ênfase na esfera educacional, uma insegurança que transcende o atendimento às necessidades básicas. Em outras palavras, que já ultrapassou os limites da fome, da violência, da pobreza, das necessidades fundamentais de existência, e transcendeu para a vida. Os entendimentos encontrados nas produções referenciam a insegurança, o medo, a instabilidade na realidade social, na realidade escolar e, sobretudo, na vida dos sujeitos sociais. Este elemento nos *remete à sétima concepção de proteção social* (p. 54), que aportou sobre a proteção social enquanto forma de enfrentamento das inseguranças, considerando, inclusive, o fato de que essa proteção permanece questionada por seguir o modelo da meritocracia, na premissa de que cada pessoa deve gerir suas próprias necessidades.

Encontramos, também, outra concepção comum, que se refere à proteção social *como rede de solidariedade*, com relações de solidariedade. Esta forma de proteção se materializa, praticamente em sua totalidade, nas relações de amizade, de convivência, de confiança interpessoal, de coletividade. Quer dizer, o reflexo das pesquisas mostra que os sujeitos

pesquisados encontram formas próprias de se proteger, de se sentirem seguros, de se solidarizarem, considerando contextos adversos e ameaçadores de desproteção social. Este aspecto comum permite relembrar o que já mencionamos neste estudo: o fato de que “não existe sociedade humana que não tenha desenvolvido algum sistema de proteção social” (DI GIOVANNI, 1998, p. 9). Historicamente, as sociedades encontraram e encontram formas para se proteger, “as sociedades sempre alocaram recursos e esforços em suas atividades de proteção social”. Neste caso, a rede de solidariedade pode ser considerada como uma dessas formas de proteção.

Realizadas essas considerações, partimos de imediato para os entendimentos acerca das concepções peculiares da proteção social.

7.2 SOBRE OS ASPECTOS PECULIARES ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES EM SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO ACERCA DA PROTEÇÃO SOCIAL

Tomamos como identificação as particularidades conceituais das duas áreas; portanto, à esquerda do mapa conceitual concepções da área do Serviço Social, e à direita da Educação. Analisamos e identificamos concepções específicas. Em outras palavras, concepções que possuem particularidades latentes, muito embora estabeleçam relações com as similaridades já apontadas. Importante destacar que este momento da pesquisa referencia aspectos ressaltados nas pontuações introdutórias deste itinerário textual, quando argumentamos, naquele momento, que as ancoragens e concepções da proteção social nessas duas áreas do conhecimento possuem peculiaridades. Quando mencionamos que algumas concepções podem ser justificadas conceitualmente, ou pela própria especificidade de cada área; todavia, outras podem ser subjetivadas por diferentes racionalidades políticas e interesses antagônicos que as engendram.

Neste momento, podemos realizar o processo de apreensão e aprofundamento destes aspectos problematizados.

Tabela 9: Peculiaridades conceituais da Proteção Social no Serviço Social e na Educação

Serviço Social	Educação
Como Política Sócio Educacional de Proteção ao Educando gerida pelo setor específico do Serviço Social;	Escola como lugar de Educação/conhecimento e o Estado como responsável pela proteção;
Como rede de proteção ao Educando efetivada pelo Serviço Social;	Como necessidade frente a cultura do medo instaurado no espaço escolar;
Contexto histórico da proteção social permeado por reformas;	Problematizando a instabilidade de forma contínua na vida;
Enfrentamento da Questão Social	Escola como espaço de proteção e emancipação envolvendo a comunidade;
Seguridade Social	Como cuidado, socialização, afeto, acolhimento, segurança no espaço escolar;
Justiça Social	Como policiamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A partir da visualização do mapa conceitual construído, podemos destacar as peculiaridades percebidas nas produções analisadas da área do Serviço Social considerando a proteção social na educação escolarizada. A *Política Sócio Educacional de Proteção ao Educando gerida pelo Serviço Social* se mostrou como uma particularidade das produções em Serviço Social. No mesmo sentido, temos a *Rede de Proteção ao Educando efetivada pelo Serviço Social*. Sinalizamos que esses dois elementos destacados evidenciam o processo de inserção desta categoria profissional na educação, escolarização, bem como os avanços deste processo. Mencionamos avanços, uma vez que as produções referenciam uma “política socioeducacional” pensada, organizada, executada pelo setor de Serviço Social neste espaço que, de fato, efetiva o funcionamento de uma rede de proteção ao educando partindo do interior das escolas para uma articulação mais ampla.

Outra particularidade nas produções em Serviço Social se refere ao *contexto histórico de proteção social permeado por reformas*. Destacamos este elemento como peculiar ao Serviço Social pelo fato de as produções abordarem de forma incisiva o processo constitutivo da proteção social. Em outras palavras, praticamente todas as produções se debruçaram em enfatizar a historicidade da proteção social para tecer argumentações acerca da realidade social atual. Este elemento, de certa forma, transpassa as produções em Educação, todavia não consideram o elemento da totalidade histórica como o Serviço Social considera, o que aponta que a Proteção Social é cara e peculiar ao Serviço Social. Subentende-se que, onde estiver inserida a profissão, ali também estará presente a preocupação com a totalidade e historicidade da Proteção Social.

Outro aspecto específico percebido se refere à proteção social como *enfrentamento da Questão Social*. Evidenciamos que a terminologia “Questão Social” é absorvida e problematizada reiteradamente pelas produções da área do Serviço Social. No mesmo sentido, a concepção de *proteção social como seguridade social*. O Serviço Social argumenta eloquentemente acerca destes dois aspectos, considerando este último como tripé da seguridade social, envolvendo Assistência Social, Saúde e Previdência Social, conforme já abordamos nesta pesquisa. Vale considerar que as produções da área da educação não privilegiam estes entendimentos, como o fazem as produções em Serviço Social.

Em seguida temos a *concepção de proteção social como justiça social*, com suas especificidades na área do Serviço Social. Arelada ao entendimento de enfrentamento das expressões da Questão Social, bem como da seguridade social, a concepção de justiça social segue a fundamentação da Constituição Federal de 1988, onde o Estado brasileiro garante a dignidade da pessoa humana e cumpre a Ordem Social de justiça.

Partindo para as peculiaridades percebidas nas produções da área da Educação analisadas, consideramos: o entendimento da *escola como lugar de educação, conhecimento, e o Estado como responsável pela proteção social*. Consideramos este aspecto como peculiar, uma vez que, nas produções em Serviço Social, não identificamos delimitação de área, política pública, para a proteção social, muito embora a área entenda que a mesma deva ser garantida pelo Estado. Nas produções em Educação, identificamos um tensionamento entre a escola enquanto espaço de conhecimento, sendo a proteção responsabilidade do Estado, e a escola enquanto espaço de proteção social e emancipação, envolvendo, inclusive, a comunidade.

Outro elemento específico encontrado nas pesquisas em Educação se refere à *compreensão de proteção social como cuidado, segurança, socialização, afeto, acolhimento no espaço escolar*. Inclusive, podemos destacar esta compreensão atrelada à *cultura do medo instaurada no espaço escolar*. Nas pesquisas, a proteção na escola aparece como uma necessidade. Estes elementos são específicos das pesquisas em Educação, principalmente por se tratar de pesquisas que contemplam contextos de violência e vulnerabilidade social. O cuidado, afeto, socialização, aparecem reiteradamente, atrelados ao entendimento de proteção.

Identificamos o *policciamento* como forma de proteção do espaço escolar. Este entendimento se estende ao contexto exógeno ao espaço escolar, e muito ligado com a cultura do medo que perpassa os espaços escolares das periferias. O policiamento, portanto, ao mesmo tempo que traz segurança e proteção provisória, também oportuniza e acentua o medo entre os sujeitos escolares e a própria comunidade. Identificamos, portanto, o policiamento como elemento específico das produções em Educação.

Como último aspecto peculiar das pesquisas em educação, identificamos as problematizações acerca da *instabilidade ocorrida de forma contínua na vida*. Este elemento apareceu fortemente em relação aos jovens presentes no espaço escolar. Com realidades de vida precárias, sem nenhuma perspectiva de trabalho promissor, e com a própria precarização do trabalho, esses jovens, no espaço escolar protegido, vivem a instabilidade contínua na própria vida e na vida familiar, onde esta instabilidade já se perpetua. Aproximações interessantes podem ser realizadas no que se refere à concepção de proteção social como enfrentamento das inseguranças pontuadas neste estudo.

Realizado este processo de detalhamento e identificação das similaridades e peculiaridades acerca da proteção social no Serviço Social e na Educação, sublinhamos inquietações que permanecem no *metiê* investigativo.

7.3 QUANTO AS TENDÊNCIAS E RECONFIGURAÇÕES DA PROTEÇÃO SOCIAL: ALGUMAS INQUIETAÇÕES

Pontuamos as concepções da proteção social encontradas e materializadas no espaço escolar. Algumas são permeadas por lembranças de um tempo passado e, ao mesmo tempo, sonhos utópicos, quais sejam: Dever do Estado, direito social, enfrentamento da Questão Social, políticas sociais efetivas, rede intersetorial de proteção social integral ativa, seguridade social garantida, pedagogia do cuidado, da socialização, do afeto, do acolhimento, escola como espaço de proteção e garantia de direitos. Outras, carregadas de memórias do que a proteção social já viveu, a saber: reivindicações, conquistas constitucionais, construção coletiva, retrocessões, avanços e novamente recuos, justiça social, expansões, desmantelamentos, naturalizações e desnaturalizações.

Todavia, grande parte das concepções encontradas aparecem intranquilas e receosas, e assim aparecem porque se materializam em um contexto de políticas neoliberais que acenam para a continuidade e acirramento das desigualdades no contexto escolar e fora deste; em políticas baseadas em mérito, em competitividade; em vidas infantis, juvenis e em suas ampliações permeadas pelo medo e pela insegurança social; em instabilidades permanentes da falta de emprego, da falta de perspectivas que ganham forma de um contínuo na vida dos escolares; em contextos escolares envoltos pela violência, pela pobreza, por vulnerabilidades sociais. Outra concepção, embora única, aparece com toda postura e poder: o policiamento.

Aparentemente aparece como resolatividade de todos os perigos, e da mesma forma se esvai, deixando seus rastros.

Notamos uma concepção estratégica, como aquela alternativa que vai dar certo. Esta concepção coloca novos agentes, cria políticas estratégicas, e consegue obter retornos concretos: a Política Socioeducacional de Proteção ao Educando no espaço escolar, a rede de proteção ao Educando efetivada. E, por fim, de forma silenciosa e eloquente, identificamos a concepção da constituição de uma rede de solidariedade. Esta, discretamente, se ramifica entre as subjetividades temerosas, oferece o pouco de si para o pouco do outro, se torna a proteção, o lugar seguro para o desprotegido.

Dentre estas concepções, já conseguimos identificar as similares e as peculiares nas áreas de conhecimento enfatizadas, ou seja, as tendências encontradas no processo de análise. Inclusive, sobre este aspecto, queremos enfatizar a contribuição deste estudo para a área específica do Serviço Social e para a interface em si. Considerando o percurso histórico da inserção do Serviço Social na Educação, o que nos remete a segunda metade da década de 1930, a categoria “proteção social” esteve sempre presente, todavia não encontramos pesquisas que realizam este trabalho de perceber como de fato ela se configura em uma e outra área, e que elementos comuns ou não são encontrados, independente do material empírico analítico utilizado. Logicamente, esta consideração não se basta por si só. Logo nos vêm questionamentos, como por exemplo: que contribuições objetivas e analíticas esses achados oferecem para o Serviço Social em especial, mas não somente, também para a educação?

Em outras palavras, é insuficiente a esta pesquisa identificar concepções, dizer que elas se reconfiguram. Seria insuficiente dizer que, para as pesquisas em Serviço Social, que consideram o espaço da educação escolarizada, a proteção social aparece como: um processo histórico permeado por reformas; dever do Estado em garantir direitos como forma de justiça social; políticas sociais atreladas à efetividade da rede intersetorial; enfrentamento da violência escolar e a diminuição das desigualdades; seguridade social; políticas neoliberais; desproteção social e seu desmantelamento; forma de segurança em contraponto com a insegurança social; redes de proteção de solidariedade; enfrentamento às expressões da Questão Social; regressão da proteção social como Direito; trabalho do Assistente Social na política Socioeducacional de Proteção.

Também seria insuficiente, no que diz respeito aos achados nas produções em educação, constatar tão somente que a proteção social nas pesquisas em educação é considerada como: rede de proteção integral; direito social no espaço escolar; dever da escola em garantir a educação de qualidade e o dever do estado em garantir a proteção devida; percepção da

insegurança, do medo e da instabilidade recorrente a realidade social dos jovens e presente nos espaços escolares; a escola como um espaço de emancipação e de proteção; desmantelamento das políticas sociais devidas pelo Estado; incapacidade da escola poder atender todas as demandas que emergem do contexto social; importância da articulação de com a comunidade.

Portanto, que contribuições objetivas e analíticas esses achados oferecem para o Serviço Social e para a Educação? A partir desta inquietação, seguimos neste itinerário. Retomamos as concepções de proteção social encontradas no desenvolvimento da primeira parte da pesquisa: sentido primeiro, referente à preservação da vida, tomar a defesa de algo, impedir sua destruição considerando, sobretudo, a diversidade dessas formas de preservação; sentido segundo, referente a uma construção política definida a partir de uma formação política tendo a “ação humana norteada pela ideia do bem comum e por práticas e fins públicos ou comunitários” (RAMOS, 2014, p. 2); sentido terceiro, a forma concreta de políticas de caráter social assumidas legalmente pelo Estado; sentido quarto, fomentada pelo viés piedoso; sentido quinto, o Estado canalizando para o mercado o atendimento das necessidades sociais em escala mundial; sentido sexto, como enfrentamento da questão social; e, sétimo sentido, como forma de enfrentamento das inseguranças sociais.

Se contrastarmos o que encontramos na literatura com os aportes teóricos realizados anteriormente, vamos identificar alguns tensionamentos importantes. O primeiro deles é de que, nas pesquisas de um modo geral, a proteção social, enquanto preservação da vida, não da vida precarizada, mas da vida em si, não foi evidenciado. O que ganhou ênfase nas pesquisas foi a urgente necessidade de proteção social frente à vida precarizada em seus diferentes níveis, sejam essas vidas de jovens, de crianças, de adolescentes, de famílias. O segundo aspecto que elucidamos é de que a proteção social, enquanto construção política, construída a partir de uma formação política norteada pela ideia do bem comum, não obteve ressonância na literatura acadêmica. Em contrapartida, o resgate insistente de dever e responsabilidade do Estado permearam a literatura acadêmica, como também as sinalizações acerca nas novas formas de ação do Estado em escala mundial foram recorrentes. Como terceiro aspecto, pontuamos a insegurança social. Aliás, este último aspecto merece atenção, por ser uma tônica permanente.

Quando perguntamos, neste estudo, se a proteção social, enquanto forma de vida na sociedade neoliberal, encontraria respaldo na literatura acadêmica, de fato, neste momento podemos responder que encontrou. Cabe tornarmos a interrogar: Estaria a proteção social tornando-se, para além de um aparato político de Estado, um modo de vida? Estes elementos dialogam com a “racionalidade neoliberal”, que, além de destruir direitos, “impõe[m] o universo de competição generalizada, ordena[m] as relações sociais segundo o modelo do

mercado, justifica[m] desigualdades cada vez mais profundas”? (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

A acentuada operacionalização da lógica de proteção social que garante segurança, cuidado, convivência, controle, proteção, organização social na educação (SILVA et al, 2014); as ações de proteção social que buscam formas curriculares alternativas para contextos de vulnerabilidade social têm se constituído como um dos aspectos centrais nas escolas contemporâneas (SILVA, 2015), e encontraram ressonância nas análises realizadas. Portanto, os direcionamentos dos organismos multilaterais que apontam para uma escola atraente, centrada em experiências (KRAWCZYK, 2014), bem como a função da escola focalizada num espaço institucional de proteção social no sentido de proteger alunos de situações de violência (TIRAMONTI, 2005) são elementos recorrentes nas pesquisas.

O princípio do conhecimento dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade (MIRANDA, 2005); o “défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa)” (CANÁRIO, 2008, p. 79); o Estado que, ao invés de atuar como um Estado de Direito Social, adota um novo papel, o do “Estado regulador e avaliador” (BARROSO, 2005, p. 733); a “visão da escola como panaceia e remendo para todos os males” (CAVALIERE, 2009, p. 61) são elementos latentes nas pesquisas analisadas.

No mesmo sentido, percebemos que ganha potência no movimento subjacente das análises a “educacionalização do social”. “Essa expressão vem sendo utilizada pelos autores Smeyers e Depaepe (2008, p. 379) como um conceito central para identificar a orientação global ou a tendência de pensar a educação como o ponto central para abordar ou resolver maiores problemas humanos” (LOCKMANN, 2016, p. 59). Trata-se de convocar insistentemente a educação como ponto central para resolver os mais variados problemas sociais, ou seja, educacionalizam-se os problemas sociais. Essas considerações nos levam a compreender que a educação não é mais entendida como fim, ou seja, como um direito, mas como meio, instrumento e estratégia para atingir um fim: a seguridade.

Tecendo articulações com o pesquisador Michel Young (2011, p. 399), notamos, nas produções analisadas, que as propostas curriculares têm negligenciado o papel educacional do currículo. “Quanto mais nos focarmos em como um currículo reformado poderia resolver problemas sociais ou econômicos, menos provável é que esses problemas sociais e econômicos sejam tratados onde se originam, que não é na escola”.

Buscando sumarizar este momento da pesquisa, salientamos que, de fato, há reconfigurações da proteção social, sobretudo na última década, que coadunam com a própria

mudança nas formas de intervenção do Estado. Portanto, os pressupostos teóricos atinentes à proteção social como aquela que vem se reconfigurando contemporaneamente, diluindo-se, ressignificando-se, e até mesmo relativizando-se, ganham evidência e materialidade nas produções analisadas.

Nesta perspectiva, seria o relativismo da proteção social apenas uma das nuances do reconhecimento da precarização da proteção social como estratégia governamental? O Estado contemporâneo tem governado por meio de níveis diferenciais de precariedade? O entendimento de que a proteção social vem tornando-se não somente um aparato político de Estado, mas um modo de vida, seria uma forma de sua precarização? Os elementos problematizados até o momento dão evidência à constatação analítica da noção de “*éthos*” da proteção social? Buscamos aprofundar estes questionamentos na construção que segue.

7.4 CONSTRUÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO ACERCA DAS TENDÊNCIAS DA PROTEÇÃO SOCIAL NA INTERFACE PESQUISADA

O percurso realizado nesta pesquisa pelas teorias e concepções acerca da proteção social, conforme descrito na primeira parte, e pelas produções em Serviço Social e Educação que assumem seus pressupostos como referenciais de pesquisa, das quais apresentamos na segunda parte, nos colocou frente ao desafio de mapear as principais referências teóricas e conceituais. Depois disso, enfrentamos o desafio de analisar a produção científica de teses e dissertações em Educação e Serviço Social, verificar as tendências, similaridades e peculiaridades dessas concepções nos diversos níveis de profundidade assumidas pelos pesquisadores no desenvolvimento e na fundamentação dos seus estudos, conforme relatamos os resultados nesta parte três da pesquisa.

Neste percurso, fomos sempre confrontados com as premissas da interface estudada, destacando importantes pontos de convergência e divergência em torno dos quais as várias tendências e concepções se articulam. É chegado, portanto, o momento peculiar desta pesquisa: *a construção de um diagnóstico crítico acerca das tendências e reconfigurações incorporadas à proteção social a partir de uma argumentação fundamentada e comprometida com a Educação Escolarizada de qualidade*. Para tanto, seguimos a recomendação da pesquisadora Saskia Sassen de “desestabilizar os conceitos estáveis”, e organizamos este momento importante em duas partes. Primeiramente, buscamos enfatizar as formas de precarização da

proteção social e, nestas, a noção de “*éthos da proteção social*” como novo emergente da pesquisa. Como segundo elemento, buscamos, com os teóricos Dardot e Laval (2017), na obra “Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI”, dentre outros teóricos, destacar o comum como uma possibilidade de resistência à lógica neoliberal individualizante que perpassa a proteção social.

7.4.1 O “*éthos*” da proteção social: elementos para pensar o novo emergente da pesquisa

Fica evidente, a esta altura da pesquisa, que, quando referenciamos a constatação analítica de *éthos* da proteção social, a consideramos como uma das nuances do relativismo incorporado à proteção social e o reconhecemos como uma forma de precarização desta proteção. O Estado contemporâneo tem governado por meio de níveis diferenciais de precariedade, e o entendimento de que a proteção social vem tornando-se não somente um aparato político de Estado, mas um modo de vida se revela, nesta pesquisa, como uma forma de precarização. A tônica encontrada na literatura acadêmica atinente à insegurança social é a maior evidência desta constatação. Portanto, não estamos aqui referenciando o *éthos* no sentido acrítico. Ao contrário, buscamos argumentar que o nível de desproteção social chegou a um limite tênue em que se proteger se tornou uma constante na vida das pessoas. Consideramos, para estas argumentações, quase um terço de século em que a racionalidade neoliberal rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade e, consequentemente, a vida.

O novo emergente desta pesquisa, como sugere a última etapa da Análise Textual Discursiva, nos permite realizar uma conceitualização sobre a noção de *éthos*. Este exercício perpassa pela diferenciação entre *éthos* e *êthos*, dois termos de origem grega, tendo o *êthos* uma conotação abstrata, vinculada a costumes, e o *éthos*, designando fundamentalmente o sentido do que é habitual, usual (SPINELLI, 2009). Estudos foucaultianos indicam que é preciso conceber a Modernidade como uma atitude, como um *éthos*, este entendido como uma espécie de atmosfera coletiva que remete a uma determinada forma de pensamento de uma época. Já o termo *êthos* refere-se a um modo particular de conduzir-se, de portar-se, que indica para um caráter mais pessoal (LOCKMANN, 2016, p. 34).

Tal distinção se faz importante uma vez que, vinculada à proteção social, pode ser entendida tanto como um *éthos* de proteção social, ou seja, uma forma de vida coletiva que

assume a perpétua necessidade de gestão dos riscos, quanto um *éthos* de proteção social, onde cada sujeito toma para si a necessidade de proteger-se individualmente e constantemente. Esses elementos nos permitem seguir enfatizando, sobretudo, a perspectiva de *éthos* da proteção social dando sentido ao habitual, ao usual, que ganha forma de um modo de vida que, ganhando proporção, se torna coletivo. Importante salientar que a proteção social não tem, no neoliberalismo, o objetivo de garantir o bem-estar da população, mas de garantir uma situação econômica mínima para que cada sujeito possa, nesse espaço econômico, garantir e gerenciar os seus próprios riscos. Essa é a individualização dos riscos ou da política social individual (DARDOT; LAVAL, 2017).

Porquanto, o entendimento de *éthos* da proteção social como um modo de vida possui, subjacentemente, a compreensão acentuada das inseguranças sociais, da instabilidade constante, da desproteção. Neste íterim, queremos argumentar acerca do sentido de precarização atrelada a estes entendimentos. O que queremos dizer quando reportamos para a “precarização da proteção social”?

La precarización significa más que puestos de trabajo inseguros, más que una cobertura social insuficiente dependiente del trabajo asalariado. En tanto que incertidumbre y exposición al peligro, abarca la totalidad de la existencia, los cuerpos, los modos de subjetivación. Es amenaza y constricción, al mismo tiempo que abre nuevas posibilidades de vida y trabajo. La precarización significa vivir con lo imprevisible, con la contingencia (LOREY, 2016, p. 17).

A precarização, portanto, abarca a totalidade da existência, os modos de subjetivação. Significa viver com o imprevisível, com a contingência. Esta forma de operar do Estado neoliberal indica que os governos já não se legitimam porque prometem proteção e seguridade. A forma de operar neoliberal procede mediante a insegurança social, a regulação do mínimo de proteção social que corresponde a uma incerteza crescente. “En el curso de la demolición y reorganización del Estado del bienestar, así como de los derechos asociados al mismo, se ha conseguido establecer, gracias también a la proclamación de una supuesta ausencia de alternativas, una forma de gobierno basada en un máximo de inseguridad” (LOREY, 2016, p.18).

Como um instrumento de governo, a precarização também não pode ultrapassar determinado nível, de modo a colocar em perigo a ordem vigente. Neste caso, “a arte de governar hoje consiste em equilibrar este nível” (LOREY, 2016, p.18). Outro aspecto interessante é de que “os precários” tendencialmente estão “ilhados e individualizados”.

Andam, saltam em diferentes buscas e, portanto, abandonam as formas coletivas de proteção social (LOREY, 2016, p. 24). Estes argumentos ganham complementaridade quando articulados ao fato de que se proteger se tornou uma constante, ou melhor, prover a própria proteção se tornou uma constante na vida cotidiana.

Na obra que vem sendo referenciada, *Estado de Insegurança: Governo da precariedade*, a autora referencia três dimensões do precário. Ele se compõe de insegurança e vulnerabilidade, de incerteza e de ameaça (LOREY, 2016, p. 25), no sentido de que a condição precária não se mostra como meramente individual, pelo contrário, se mostra em todo momento como relacional e compartilhada com outras vidas precárias que designam a condição de vulnerabilidade, incertezas e ameaças.

No neoliberalismo, então, a função da precarização se desloca para o centro da sociedade e é normalizada. É um instrumento político e econômico normalizado (LOREY, 2016, p. 51, *tradução nossa*). Vejamos que a nova fase do capitalismo global, depois de três décadas de desenvolvimento, se depara com economias em contração em todo o mundo, favorecendo a lógica de expulsão (SILVA, 2019, p. 6). Importante considerar os debates em torno das relações no mundo do trabalho que se alteraram drasticamente, adensando a lógica da normalização da precarização.

Estas sinalizações apontam, desde outra perspectiva teórica, para “novas lógicas de expulsão” (SASSEN, 2016, p. 9). Em entrevista concedida em 2015 no Brasil²⁷, a socióloga Saskia Sassen considerou que “o momento da expulsão é o momento de uma condição familiar que se torna extrema. Você não é simplesmente pobre, você está com fome, perdeu sua casa, vive em barraco. Nós tendemos a parar no extremo. Não entrar nele. O extremo é muito, muito feio e não temos conceitos para capturá-lo [...] por isso, torna-se facilmente monstruoso”. Assim, desmembrar o social em contexto de desigualdade extrema é uma forma de expulsão, onde o extremo se torna invisível para nossas categorias de análise e remonta à brutalidade e complexidade de uma economia global. Expulsão carrega o sentido de “não fazer parte; ser mandado embora; não existir; expulsões de projetos de vida e de meios de sobrevivência; de pertencimento à sociedade²⁸”. Isso significa mais do que simplesmente mais desigualdade e pobreza. Significa sobreviver.

²⁷ Entrevista concedida ao professor Jorge Felix. Ponto e vírgula, PUCSP, n. 18, 2015. Disponível em: <http://saskiasassen.com/PDFs/interviews/SS%20Nao%20e%20imigracao.pdf>. Acesso em: 02 julho 2019.

²⁸ Disponível em: <http://www.blogdaeditorarecord.com.br/2016/12/06/expulsoes-de-saskia-sassen-por-deboradiniz/>. Acesso em: 03 julho de 2019.

O desmembrar do social como forma de expulsão se articula com “a expansão da racionalidade do mercado a toda existência” e da “racionalização da existência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 27), onde a lógica de mercado se torna generalizada “desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 34). Interessante notar os modos de constituição do Estado frente a este cenário, agindo sempre de forma plural. Já mencionamos, neste estudo, o Estado se organizando na forma de redes políticas. Exemplificando: por via da filantropia, das empresas, grupos de consultoria, organizações internacionais, indivíduos criando redes de ação (BALL, 2014). No caso da Educação Escolarizada, o Estado estabelece relações com o setor privado, organizações da sociedade civil, políticos, entre outros, e assume, portanto, um papel mais amplo e flexível.

Sublinhamos que a precarização, como instrumento de governo, alcançou não somente a população em condições de pobreza, mas também a chamada classe média da sociedade. Esta ampliação sugere que “as condições de vida e de trabalho precárias estão normalizando-se em um plano estrutural e se convertendo em um instrumento fundamental de governo” (LOREY, 2016, p. 73, *tradução nossa*). O Estado, como estamos evidenciando, não se retira das antigas instituições fundamentais de seguridade, todavia tem se limitado cada vez mais a discursos e práticas de segurança policial e militar. Este elemento também foi notado nas categorias de análise da literatura acadêmica.

Problematizando ainda mais o papel do Estado, ele se limita a conservar um equilíbrio: quanto mais se reduz a seguridade social, mais aumenta a precarização, mais aumenta a necessidade de demonstrar reiteradamente que merecem um mínimo de seguridade; do contrário podem ser declaradas um risco. “Resulta que todos os mecanismos de seguridade contra os riscos, todas as instituições sociopolíticas são, dentro da lógica neoliberal, dispositivos que devem funcionar no mínimo” (LOREY, 2016, p. 75, *tradução nossa*). Portanto, a arte de governar do Estado consiste em tender a um máximo de precarização correlativo a um mínimo de seguridade, de proteção.

Tecendo articulações com os elementos abordados na parte um desta pesquisa, quando referenciamos que “o mundo está se metamorfoseando” (BECK, 2018, p. 15), reiteramos que as sociedades enfrentam contemporaneamente a era “dos efeitos colaterais indesejáveis de sua própria dinâmica [...] não é a pobreza, mas a riqueza; não é a crise, mas o crescimento econômico associado ao recalque de efeitos colaterais que estão impelindo a metamorfose de efeitos colaterais da sociedade (BECK, 2018, p. 69). A fome, a pobreza, as desigualdades sociais movem o sofrimento das pessoas, que acabam recorrendo para medidas desesperadas. “A bússola do século XXI” considera a metamorfose não como uma revolução ou reforma,

como algo intencional. A metamorfose está “prossequindo de maneira latente, por trás dos muros mentais de efeitos colaterais que estão sendo construídos como naturais” (BECK, 2018, p. 161).

“O mundo torna-se individualizado e fragmentado. O indivíduo - o indivisível - torna-se o ponto de referência”. Neste sentido, a intervenção social não mais agrega o coletivo, pelo contrário, fica restrita a indivíduos. “O paradigma se desloca do nós para o eu” (BECK, 2018, p. 180). Vejamos que o neoliberalismo age na perspectiva de precarização das relações sociais, da intensificação da competitividade, limitando, portanto, a capacidade de resistência. O que mobiliza, então, são as alavancas da concorrência, da individualidade.

A seguir, em sintonia com os argumentos que estamos apresentando neste diagnóstico, conduziremos nossas argumentações no sentido de encontrar possibilidades de resistência à lógica neoliberal individualizante e precarizante.

7.4.2 Possibilidades de resistência à lógica neoliberal individualizante

Os teóricos Dardot e Laval, na obra “Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI”, destacam *o comum* como uma possibilidade de resistência e contestação às diferentes consequências que a racionalidade neoliberal gera. Subentendo que essas consequências são a “tragédia do não comum”, no extremo de que a situação atual se encontra cada vez mais intolerável (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 11). Nesta perspectiva, “é ilusório esperar que o Estado proteja”. Ao contrário, o Estado muda de forma e função tendo em vista a competição capitalista mundial. Paradoxalmente, é inútil esperar que o Estado volte a se encaixar na economia capitalista de direito e justiça social (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 15).

Interessante perceber que “a ação coletiva parece dificilmente praticável” neste contexto. Toma proporção o consumismo da vida cotidiana como forma de compensação psíquica ou como forma supérflua de prestígio supervalorizado, inclusive a individualização. Portanto, a “descoletivização da ação” explica, de certa forma, o vazio social (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 16). Consoante os teóricos, “não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no âmbito do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição e que podem desembocar em movimentos reacionários e até neofascistas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

A partir disso, os autores produzem possíveis formas do agir comum, princípios que podem unir as práticas dispersas, os engajamentos da ação. O sentido do “comum”, então, “designa o surgimento de uma forma nova de contestar o capitalismo” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 17). Em síntese, o comum “se tornou a designação de um regime de práticas, lutas, instituições e pesquisas que abrem as portas para um futuro não capitalista” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 18), sendo, então, o comum como um princípio político.

Complementarmente, ele implica sempre certa relação de reciprocidade ligada ao exercício de responsabilidades públicas; o agir comum designa o fato de um engajamento coletivo na mesma tarefa; a instituição do comum é fruto de um “pôr em comum”, que requer reciprocidade (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 26).

[...] somente a atividade prática pode tornar as coisas comuns, do mesmo modo que somente esta atividade prática pode produzir um novo sujeito coletivo [...] Se existe universalidade, só pode tratar-se de uma universalidade prática, ou seja, a de todos os indivíduos que, em dado momento e em dadas condições, se encontram engajados numa mesma tarefa (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 53).

Adensando o entendimento sobre a prática, ressaltamos que “são as práticas que fazem dos homens o que eles são” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 54). A partir das práticas é possível explicar o movimento das sociedades na medida em que a sociedade é produto da ação dos homens, retomando aqui, inclusive, a concepção marxista de prática. Neste espectro, o termo “comuns” traduz lutas, práticas, direitos e formas de viver que se apresentam como contrárias aos processos de individualização e às formas de mercantilização, sugerindo ser o fio condutor da alternativa (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 101). Por comum, entende-se:

Todos os recursos comuns existentes, que podem permanecer a disposição de uma comunidade restrita ou de toda a sociedade [...] recursos comuns não são só as paisagens, a água, o ar, as ideias, a ciência [...] mas também as relações sociais, a educação [...] poderíamos desenvolver estratégias de proteção do comum contra a invasão do mercado e as práticas de apropriação que constituem o roubo silencioso daquilo que pertence a todos (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 111).

A cultura política do comum possibilita perceber que a riqueza não se destina somente para os donos do capital. Pelo contrário, por comunidades e sociedades que colocam em comum os saberes e competências, a fim de criá-las. Colocar em comum supõe relações humanas, importar, externalizar. Ampliar e disseminar o fio condutor da alternativa, das possibilidades de resistência à lógica neoliberal individualizante, das formas de resistência e do cultivo de formas de vida que proliferem dignidade e humanidade.

Percebemos como oportuno este momento da pesquisa para considerar, também, a obra específica “Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação”, do sociólogo Richard Sennett (2012). Entendemos que, com suas especificidades, este aporte teórico coaduna com os elementos que estamos enfatizando sobre o comum. Sennett (2012) elenca a cooperação como uma forma estratégica e habilidosa, como um ofício, uma artesanaria que desafia a conviver com a diferença. Para o autor, a cooperação, juntamente com o empenho de fazer bem as coisas, intensifica o envolvimento social. O sentido da cooperação perpassa o entendimento de que diferentes qualidades e habilidades trabalhem sobre um problema comum.

Na recomposição do nosso fragilizado tecido social, permeado pela desigualdade e pela violência, Sennett (2012) sugere que sejamos convívio, virtude tão necessária para levar uma tarefa adiante, que obriga a escutar as peculiaridades e as diferenças. Notamos, assim, que a cooperação na forma de artesanaria oportuniza o recompor do coletivo, das relações.

Porquanto, as estratégias de resistência à lógica neoliberal individualizante elencadas nesta pesquisa consideram o comum e a cooperação como elementos importantes de serem refletidos e problematizados. Outrossim, esses elementos se mostram como ferramentas indispensáveis de enfrentamento crítico da precarização da proteção social identificada como latente na literatura acadêmica analisada. Reiteramos, inclusive, a construção política efetivada pela formação política – segunda concepção de proteção social elencada neste estudo - como elemento fundamental e provocador do comum e da cooperação. Em outras palavras, a construção de formas alternativas se torna possível quando pensamos, inclusive, na construção formativa dessas formas. Por isso, implicam conhecimento!

CONCLUSÕES DA PESQUISA

Interessante notar como se torna um desafio realizar as conclusões de um estudo que te perseguiu por um tempo considerável e que, mesmo concluindo, não deixou de te perseguir. Decido iniciar estas conclusões enfatizando este sentimento por assim ser, de fato. Esta pesquisa, que não iniciou propriamente com o doutorado e que, quiçá, não termine com ele, é possuidora desta peculiaridade: o contínuo. Importante neste percurso é encontrar o que te move enquanto sujeito pesquisador, o que te impulsiona, o que te faz buscar com prazer, com vontade. Quando isso ocorre, cada achado é como que um novo impulso, cada detalhe uma descoberta. Ora avançamos, ora recuamos. O que consta, verdadeiramente, é que em nenhum momento fomos os mesmos. Uma das grandes peculiaridades da pesquisa: ela nos transforma.

Importante pontuar que esta tese teve interesse maior em aprofundar a proteção social. Mas não sozinha. Articulada com o Serviço Social e a Educação no campo empírico da Educação Básica Pública brasileira. A partir do arcabouço histórico da inserção do Serviço Social na Educação básica, especificamente, é que se formulou a provocação de pensar a proteção social. A inquietação central que permeou este desenvolvimento foi: “Quais tendências, reconfigurações da proteção social são produzidas nas pesquisas contemporâneas na interface Serviço Social e Educação? De outra forma, que concepções de proteção social são posicionadas na literatura acadêmica que referenciam à educação básica?” Esta problemática investigativa, num primeiro momento, imbuíu-se de maior amplitude. Inicialmente nos incomodava entender sobre as tendências e reconfigurações da proteção social na interface, de modo que a literatura acadêmica apareceu num movimento posterior, quando definimos colocar luz na literatura acadêmica como espaço fértil de elementos advindos da realidade empírica delimitada.

Na busca por respostas, definimos, então, a pesquisa científica da Educação e Serviço Social como *locus* privilegiado em nosso estudo. Mas foi preciso delimitar um meio de acesso ao vasto campo das produções acadêmicas das áreas, principalmente da Educação, e foi preciso também que nos apropriássemos de recursos metodológicos para avançar nesse “território”, dado sua complexidade e amplitude. Não menos complexo, conforme apresentamos ao longo da tese, é o aspecto diversificado das teorias e a característica dos seus pressupostos. A análise das teses e dissertações também exigiu que nos apropriássemos de um conjunto de referências teóricas e conceituais relacionadas a essas teorias. Da mesma forma, a crítica realizada exigiu

que nos debruçássemos sobre a literatura, no âmbito pluralista, e que nos apropriássemos de concepções nada fáceis de serem abordadas e desenvolvidas.

Interligada com a problemática retomada, apresentamos, então, a tese defendida por esta pesquisa, onde “sustentamos que a proteção social em suas reconfigurações contemporâneas apresenta-se diluindo-se, ressignificando-se, e até mesmo relativizando-se, tornando-se, portanto, não somente um aparato político de Estado, mas um modo de vida indicando para o *éthos* da proteção social”. A partir de uma análise crítica, tivemos a possibilidade de problematizar o *éthos* da proteção social, como uma nova forma de precarização da proteção social que interfere diretamente na forma de agir do Estado e na forma de proteção pensada pelas pessoas que precisam sobreviver. A este movimento que a pesquisa possibilitou chamamos de ‘novo emergente’.

Retomamos, inclusive, a objetividade proposta e desenvolvida nesta pesquisa: produzir um diagnóstico crítico acerca das tendências e reconfigurações da proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada, procurando identificar as concepções que as permeiam na literatura acadêmica. Sobre esta objetividade salientamos que, em todo percurso investigativo, consideramos a crítica como elemento metodológico importante e presente. Portanto, permanentemente buscamos tecer articulações teóricas que permitissem evidenciar aquilo que estava subjacente. Especificamente, a pesquisa objetivou: mapear os elementos que definem conceitualmente a proteção social; analisar as tendências e reconfigurações da proteção social materializadas na interface estudada; e construir a crítica às reconfigurações incorporadas à proteção social a partir de uma argumentação fundamentada e comprometida com a Educação Escolarizada de qualidade. Assim, a terceira parte desta pesquisa se debruçou em realizar este movimento de identificação de concepções, tendências e análise, possibilitando construir, por fim, a crítica com maior ênfase.

Portanto, a pesquisa se constituiu em torno de três momentos fundamentais e mais amplos, que correspondem, na verdade, aos três objetivos que foram traçados para construir uma resposta à nossa questão de pesquisa. No primeiro momento, buscamos traçar aproximações mais amplas acerca da proteção social na interface estudada para verificar o que a literatura tem se preocupado em pesquisar sobre o assunto abertamente. Um segundo movimento desta primeira parte nos permitiu realizar digressões teóricas importantes acerca da proteção social, encontrando concepções históricas da mesma, bem como procurando dar um caráter específico e diferente do que costumamos encontrar acerca da proteção social nas pesquisas e produções de um modo geral. Buscamos, inclusive, revisitar aspectos prescritivos

das políticas de escolarização, e encontrar neles elementos importantes que agregaram sobremaneira ao estudo.

No segundo momento da pesquisa, enfatizamos, de forma detalhada, como ocorreu o processo de seleção do material empírico. Debruçamo-nos nos detalhes deste processo, justamente para demonstrar esses detalhes. Um capítulo permeado por quadros, tabelas, gráficos necessários, percentuais correspondentes. Os procedimentos de definição das produções que foram analisadas estão detalhadamente apresentados nesta pesquisa, como também estão as produções selecionadas, com seus referenciais na íntegra, nos anexos da pesquisa.

O terceiro momento, praticamente o coração da pesquisa, trouxe os elementos analíticos, os achados da pesquisa. As concepções presentes, as tendências e reconfigurações da proteção social. As similaridades e peculiaridades de conceitos tanto para o Serviço Social quanto para a Educação. Buscamos tecer problematizações com elementos teóricos que abordamos nos aportes da primeira parte da pesquisa e, por fim, tecemos um diagnóstico crítico acerca da tese argumentada e dos achados da pesquisa. Este momento da pesquisa se mostrou como carregado de conhecimento, de apreensões, de rumações do material analítico e de sistematizações, compondo, então, o processo de análise na íntegra.

Assim, em vista dos objetivos traçados, cabe agora, a título de conclusão, retomarmos uma síntese do que conseguimos desenvolver como resposta à pergunta inicial; e tecer considerações e algumas reflexões sobre esses resultados. Primeiramente pontuamos que a pesquisa em tela se concretizou, eminentemente, em um exercício teórico, evidenciando os movimentos que permitiram as mudanças e quais mudanças da proteção social na interface Serviço Social e Educação Escolarizada. Este exercício nos permitiu mapear as concepções de proteção social similares e peculiares entre as áreas. Foi possível, então, detectar que existem entendimentos específicos e comuns em cada área, nos permitindo pontuar que a escolha da literatura acadêmica para a realização da pesquisa foi importante, e que ali nas pesquisas é possível identificar especificidades de um terreno empírico.

Salientamos que, sobretudo para a área do Serviço Social, onde esta pesquisa se insere diretamente, os elementos identificados de concepções de proteção social permitem importantes problematizações. Podem servir como ferramentas para pensar estratégias na rede socioeducacional existente; podem servir de subsídios teóricos, como fundamentação a este terreno da Educação; podem fomentar novas relações, mais claras e consistentes. Outrossim, muito mais do que saber como este estudo será aproveitado na área, muito embora isso seja importante também, importa sinalizar o quanto conseguimos captar e construir enquanto

conhecimento científico. Sem receios, este estudo construiu conhecimento entre as áreas, e o construiu porque processou, cozinhou, apreendeu, problematizou.

De acordo com nossas análises, chegamos à conclusão de que o reconhecimento da proteção social enquanto modo de vida, enquanto *éthos* na literatura acadêmica, pode ter um objetivo: perceber que a capacidade de realizar a crítica ao contexto relativista da proteção social é descaracterizada, é esvaziada de concreticidade e redescrita por meio de reduções simplificadoras. À medida que as ciências avançam na explicação do mundo social, identificando as contradições do modelo vigente, a moda relativista pode estar eliminando o sentido da crítica?

E, com tudo o que conseguimos desenvolver e apresentamos ao longo da tese, para finalizar nosso trabalho, invocamos a simplicidade para fazer menção aos muitos autores que inspiraram e dão suporte às considerações que foram desenvolvidas, os quais, para nós, são intelectuais de grandeza. Se uma conclusão pode ser feita neste momento, esta é a certeza de que o debate continua.

REFERÊNCIAS

ALGEBAIL, Eveline. Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ARRIGHI, G. A ilusão do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1998.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALDWIN, Peter. La política de solidaridad social: bases sociales del Estado de Bienestar europeo 1875-1975. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.

BALL, S. J. Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. The World Bank. Learning: to realize education's promise. Washington D.C.: The World Bank, 2018.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/24758-Aprendizagem-para-todos-investir-nos-conhecimentos-e-competencias-das-pessoas-para-promover-o-desenvolvimento.html>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BECK, Ulrich. A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade. Tradução Maria Luiza X. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Segunda versão revisada. Ministério da Educação, abril de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Portaria n° 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2017.

BULLA, Leonia Capaverde; BARRILI, Heloísa de Carvalho; ARAÚJO, Jairo Mello. A pesquisa em serviço social e nas áreas humano-sociais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

BURKE, Peter. Uma história social do conhecimento I. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. Educação Unisinos, 12(2):73-81, maio/agosto 2008.

CARDOSO JR., José Celso; JACCOUD, Luciana. Políticas Sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, L. et al (Org.). Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005.

CASALI, Jessica Pereira; GONCALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. Revista Espaço de Diálogo e Desconexão- REDD. Vol.10 N.2, 2018.

CASTEL, Robert. A Insegurança Social: o que é ser protegido? Tradução de Lucia M. Endlich Orth – Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Tradução: Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAVALCANTI, Patrícia Barreto; BATISTA; Kátia Gerlânia Soares; SILVA, Leandro Roque. A estratégia da intersetorialidade como mecanismo de articulação nas ações de saúde e assistência social no município de Cajazeiras-PB. Anais do Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Intersetorialidade e Famílias. Porto Alegre, PUC/RS, v. 1, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CFESS. A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional. SER Social, Brasília, v. 14, n. 30, p. 244-258, jan./jun. 2012.

CFESS. Serviço Social na Educação. Grupo de estudo sobre Serviço Social na Educação. Brasília, setembro/2001.

COUTO, Berenice Rojas. Proteção Social e Seguridade Social: a constituição de sistemas de atendimento às necessidades sociais. In: Anais XII ENPESS. ABEPSS: Rio de Janeiro, 2010.

COUTO, Berenice Rojas. O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível? São Paulo, Cortez, 2006.

CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição. São Paulo: Cortez, 1985.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. Polêmicas do nosso tempo. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DI GIOVANNI, Geraldo. Sistemas de proteção social: uma introdução conceitual. In: Oliveira, Marco Antônio de (Org.). Reformas do estado e políticas de emprego no Brasil. Campinas (SP): UNICAMP. IE, 1998.

DENTZ, Marta von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Dimensões históricas das relações entre Educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 121, p. 7-31, jan./mar. 2015.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R.; LIMONTA, Sandra V. Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

FABRIS, Alí Terezinha Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: SILVA, Roberto Rafael Dias da (Org.). Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar. Porto Alegre: Evangraf, 2014, p. 47-66.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: UNESCO; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, edição eletrônica. Coleção Educação para Todos (31). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=638-vol-31-escqprotege-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 fev. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) Política educacional: impasses e alternativas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 85-122.

FUMAGALLI, A. (2016). O conceito de subsunção do trabalho ao capital: rumo à subsunção da vida no capitalismo biocognitivo. Cadernos IHU ideias/Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos, Ano 14, nº 246, vol. 14, 2016.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan/abr. 2004.

HAN, B. Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona: Herder, 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Serviço Social em tempo de capital fetiche. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INEP. Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas. Brasília-DF, janeiro de 2018.

JACCOUD, Luciana. Proteção social no Brasil: debates e desafios. In: Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

LAZZARATO, Maurizio. La fábrica del hombre endeudado: ensayo sobre la condición neoliberal. 1 ed. Buenos Aires: amorrortu, 2013.

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. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan./mar, 2013.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. São Paulo, Tese de Doutorado, USP, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LOCKMANN, Kamila. *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. Rio Grande do Sul, UFRGS. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

LOCKMANN, Kamila. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. Educação Unisinos 20(1):58-67, janeiro/abril 2016.

- LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. In: Cadernos de Educação UFPEL, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.
- LOREY, I. Estado de inseguridad: gobernar la precariedad. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.
- MANDEL, Ernest. O capitalismo tardio. Coleção “Os Economistas”. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARAZZI, Ch. La violencia del capitalismo financiero. In: Fumagalli et al. (Orgs.). La gran crisis de la economía global. Madrid: Traficantes de Sueños, 2009.
- MARTINELLI M. L. (Coord). O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social. São Paulo: NEPI /PUC-SP, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, Vozes, 1994.
- _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo, Hucitec, 1999.
- MIRANDA, Marília Gouveia. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91. 2005, p. 639-651.
- MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. Ciência & Educação, v.12, n.1, p.117-128, 2006.
- MORAES, Roque e GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 2007.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007.
- NASCIMENTO, Sueli do. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan-mar, 2010.
- OLIVEIRA, Márcia Cristina Almeida de. *As políticas de proteção social no contexto escolar*. Vitória, UFES. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.
- PACKER, Abel L. (org.) SciELO - 15 Anos de Acesso Aberto [livro eletrônico]: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica. / Organizado por Abel L. Packer,

Nicholas Cop, Adriana Luccisano, Amanda Ramalho e Ernesto Spinak. – Paris: UNESCO, 2014.

PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria concessão-conquista. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, ano 18, n.53, p. 80-101, mar.1997.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Proteção social contemporânea: cui prodest? *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 116, p. 636-651, out./dez. 2013.

PEREZ, Jose M.; VIDA, Ma. Nieves M. Política social y seguridad social. In: BRACHO, Carmen A.; FERRER, Jorge G. Política social. Madrid: McGraw-Hill, 1998.

PETERS, M. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIERDONÁ, Zélia Luiza. Proteção Social na Constituição de 1988. *Revista de Direito Social* nº 28. Notadez, Porto Alegre, 2007.

PIERSON, Christopher. *Beyond the Welfare State?* Cambridge: Polity Press, 1991.

PIKETTY, Thomas. *A economia da desigualdade*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

POTYARA, Camila. *Proteção Social no Capitalismo: Contribuições à críticas de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes*. Brasília: UnB. Tese (Doutorado em Política Social), Universidade de Brasília, 2013.

PRATES, Jane Cruz. O método e o potencial interventivo e político na pesquisa social. In: *Revista Temporalis* nº 9. Brasília: ABEPSS, 2006.

RAMOS, Cesar Augusto. Aristóteles e o sentido político da comunidade ante o liberalismo. *Kriterion*, vol.55, n.129. Belo Horizonte, 2014.

ROMERO, Ricardo Montoro. Fundamentos teóricos de la política social. In: BRACHO, Carmén A. e FERRER, Jorge G. Política social. Madrid: McGraw-Hill, 1998.

SARLO, Beatriz. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SASSEN, Saskia. *Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global*. São Paulo: Paz e terra, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica das políticas do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro, Record, 2012.

SHIROMA, E; MORAES, M; EVANGELISTA, O. Política Educacional. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Trabalho, Educação e Juventudes: diálogo com o pensamento social de Christian Laval e Pierre Dardot. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de integração curricular para o ensino médio no Brasil contemporâneo: um estudo no programa ensino médio inovador. ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.17 n. 2 p.252-270, maio/ago. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa. 1 ed – Curitiba, PR: CRV, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da et al. Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação, direitos humanos e reconstrução social nas políticas contemporâneas de escolarização no Brasil. Revista Diálogo Educac. Curitiba, v. 13, n. 39, p. 481-500, maio/ago. 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação, direitos humanos e reconstrução social nas políticas contemporâneas de escolarização no Brasil. Revista Diálogo Educac. Curitiba, v. 13, n. 39, p. 481-500, maio/ago. 2013.

SMEYERS, P.; DEPAEPE, M. Educational Research: the educationalization of social problems. Dordrecht, Springer, 2008.

SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre éthos com épsilon e ethos com eta. Trans/Form/Ação. vol.32, n.2, Marília. 2009.

SPOSATI, Aldaíza. Proteção Social e Seguridade Social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 116, p. 652-674, out./dez. 2013.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: _____. Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil. Brasília: MDS/Unesco, 2009.

TELES, Vera da Silva. Questão Social: afinal do que se trata? São Paulo em Perspectiva, vol. 10, n. 4, out-dez/1996.

TIRAMONTI, Guillermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out. 2005.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 295-300, jul./set. 2012.

UNESCO. O marco de ação de Dakar Educação para Todos, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

VIANNA, Maria Lúcia T. W. O silencioso desmonte da seguridade social no Brasil. In: BRAVO, Maria I. S. e PEREIRA, Potyara A. P. Política Social e Democracia. São Paulo, Cortez, 2001.

WCEA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. In: Conferência Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia.

YAZBEK, Maria Carmelita. Voluntariado e profissionalidade na intervenção social. Revista de políticas públicas, vol 6, n. 2, 2002.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educação e Sociedade, v. 28, n. 101, 2007.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. Cadernos de Educação, 2011.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola (Orgs). Módulo 2: violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010.

ANEXO I

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL SELECIONADAS PARA O PROCESSO DE ANÁLISE - Nota 7

01. SANTOS, Angela Leticia dos. Fatores de Proteção Social no enfrentamento da violência: dar voz e vez aos adolescentes em seu ambiente escolar. 2010. 188 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.
02. BULL, Thalita Giovanna. Trajetória do Serviço Social Escolar de Limeira: Construção de uma educação para além do capital. 2010. 182 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.
03. PERIN, Sonimara. Com a palavra, a criança: falas, pensamentos e sentimentos sobre a escola pública. 2011. 104 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.
04. RIBEIRO, Maria de Jesus de Assis. Gestão Municipal do Programa Bolsa Família e possibilidades locais de intersetorialidade: o caso da cidade de Guarulhos do Estado de São Paulo. 2011. 179 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2011.
05. SOUZA, Joselene Gomes de. A reinvenção da existência: histórias de vidas e o confronto da proteção e desproteção social na realidade de Manaus/AM. 2012. 121 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.
06. CARNELOSSI, Bruna. A gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família no âmbito da Assistência Social: uma análise crítica da sua dimensão político-ideológica. 2013. 172 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.
07. SANTOS, Amanda Machado dos. A dimensão da prática profissional do Assistente Social do PROEJA e PROEJA FIC. 2013. 135 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.
08. DAROS, Michelli Aparecida. O Instituto Federal de Educação – IFSP, a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiencia em construção (2008-2013). 2013. 184 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.
09. CALSAVARA, Telma Verônica Silva. Parâmetros curriculares nacionais e a transversalidade da temática da sexualidade juvenil no ensino fundamental: a contribuição do Serviço Social. 2015. 146 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2015.

10. GALLO, Marcelo. A juventude nos labirintos da vida. 2013. 254 folhas. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013.

11. DALLAGO, Claonilda Sabaini Thomazini. Serviço Social na educação: concepções e direitos em questão. 2014. 325 folhas. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL SELECIONADAS PARA O PROCESSO DE ANÁLISE - Nota 6

12. OLIVEIRA, Sirlei de. O olhar da escola sobre o fenômeno da violência doméstica: Estudo junto às escolas da rede pública municipal de São Leopoldo, RS. 2010. 156 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.

13. SOARES, Kelma Jaqueline. Pobreza e educação formal: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal. 2011. 137 folhas. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília. 2011.

14. RODRIGUES, Daniele Rocha. O dentro-fora dos muros da escola: a relação da escola pública com o adolescente e sua família. 2012. 131 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

15. SILVEIRA, Silvia Regina de. O trabalho do assistente social na política pública de educação básica na região metropolitana de Porto Alegre. 2013. 169 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

16. LIMA, Andreia da Silva. As racionalidades do processo de trabalho do Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. 2013. 209 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

17. MORAES, Rochele Pedroso de. Violências e comunicações de não violências no espaço escolar. 2015. 111 folhas. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

18. MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania. 2007. 267 folhas. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

19. SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. Serviço Social e Educação: o exercício profissional dos Assistentes Sociais em Escolas Públicas de favelas. 2012. 290 folhas. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

20. DUARTE, Natalia de Souza. Política social: um estudo sobre a educação e pobreza. 2012. 260 folhas. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília. 2012.
21. SILVA, Jane Santos da. Relações de força e políticas educacionais no Brasil: a caixa de Pandora brasileira. 2012. 101 folhas. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.
22. PEREIRA, Camila Potyara. Proteção Social no capitalismo: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes. 2013. 307 folhas. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília. 2013.
23. MAIA, Anette Lobato. Entre as políticas de educação e de assistência social: o caso da permanência escolar de alunos em acolhimento institucional. 2014. 223 folhas. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília. 2014.
23. SCHERER, Giovane Antônio. O caleidoscópio da (in)segurança: os reflexos da dialética da (des)proteção social nas juventudes. 2015. 258 folhas. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.
25. CARRARO, Gissele. As políticas sociais de assistência social, educação e saúde no Brasil e em Cuba: as particularidades dos processos de planejamento, monitoramento e avaliação. 2016. 251 folhas. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

ANEXO II

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES DA EDUCAÇÃO SELECIONADAS PARA O PROCESSO DE ANÁLISE - Nota 7

01. SIQUEIRA, Rosani. A participação nas escolas: um currículo para as famílias. 2007. 164 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.
02. CORRÊA, Deborah Maciel. Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em minas gerais: o caso do projeto escola viva, comunidade ativa. 2007. 166 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.
03. PIRES, Shirley Jacimar. Juventude(s), escola pública e programas sociais de transferência de renda. 2008. 186 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.
04. PINTO, Ana Maria de Almeida. Violência Escolar: manifestações e alternativas de ação em uma escola municipal do Rio de Janeiro. 2008. 332 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.
05. BARBOSA, Neatriz Graveli de Sousa. Cuidar e educar: avaliação do impacto de programa governamental sobre as crianças e suas famílias. 2009. 266 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.
06. GEBER, Saulo Pfeffer. Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte. 2010. 149 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.
07. AZEVEDO, Lydiane Maria. Juventude e Segurança Pública: interpretando os sentidos constitutivos e avaliações técnicas do Programa Fica Vivo. 2011. 125 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.
08. ROSA, Antonia Valbenia Aurélio. Pobreza e Educação: um estudo teórico-epistemológico sobre a produção do conhecimento no período de 2000 a 2010. 2012. 171 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.
09. LEMES, Marilene Alves. As representações de adolescentes e professores sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e efeitos na dinâmica da vida da escola. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2012.
10. CARDOSO, Marcio Adriano. Paz e violência na escola: vozes, ecos e silêncios. 2012. 131 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2012.

11. STAUB, Gilmar. Projetos de vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no pão dos pobres. 2013. 195 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2013.
12. OLIVEIRA, Windson Jeferson Mendes de. A policialização da violência em meio escolar. 2008. 244 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.
13. VASCONCELOS, Renata Nunes. Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar. 2010. 248 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2010.
14. VILASSANTI, Eliane Castro. Escolas Públicas e a configuração do clima social escolar. 2011. 185 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.
15. SCHEFER, Maria Cristina. Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a pedagogia do destino. 2015. 305 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2015.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES DA EDUCAÇÃO SELECIONADAS PARA O PROCESSO DE ANÁLISE - Nota 6

16. BIASI, Ana Soraia Haddad. Serviço Social, Educação popular e relações de gênero: um diálogo entre os três saberes da busca da emancipação. 2007. 102 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2007.
17. DALSAN, Joseana. O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar. 2007. 144 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.
18. SILVA, Carla Regina. Políticas Públicas, educação, juventude e violência na escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos? 2007. 196 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2007.
19. SOLFA, Glaziela. Processos de acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na rede municipal de São Carlos. 2008. 168 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.
20. PEREIRA, Ana Carina Stelko. Violência em escolas com características de risco contrastantes. 2009. 255 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.
21. MATTOS, Sandra Jeronimo do Nascimento. Cuidar e educar: concepções de professoras de um centro de educação infantil na cidade de São Paulo. 2009. 162 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

22. BEZERRA, Keli Mota. O professor de matemática na periferia: acertando o passo para o conhecimento do educando. 2009. 221 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.
23. TRINDADE, Christiane Coutheux. Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey. 2009. 125 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.
24. ANDRADE, Daiana Cristina de. Por trás do discurso da excelência em educação...a escola para desinteressados, imorais, agressivos: a organização de uma escola para alunos pobres no município de Jundiaí. 2010. 124 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.
25. ROCHA, Katia Cristina Santana. Adolescência e violência: um desafio para o processo de ensino aprendizagem. 2010. 177 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2010.
26. SANTOS, Tatiane Matheus dos. Programa escola aberta: espaço de inclusão, socialização e disciplinamento de jovens da periferia urbana no município de Alvorada/RS. 2010. 149 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.
27. AMARAL, Marcio de Freitas do. Culturas juvenis e experiência social: modos de ser jovem na periferia. 2011. 142 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.
28. TIBERIO, Wellington. A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores. 2011. 155 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.
29. BELLINATO, Roberta. Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da pedagogia social. 2012. 134 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.
30. HURTADO, Daniela Haertel. Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo. 2012. 170 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.
31. ROMERO, Nayara Magri. Práticas de educadores como política de assistência social: os centros para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo. 2012. 121 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.
32. SOUSA, Resengela Pinheiro. Policiamento ostensivo em áreas de risco: entre o prescrito e o real. 2013. 196 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.
33. OLIVEIRA, Luciana Francisca de. Pobreza, trabalho infantojuvenil e escolarização: concepções e práticas a partir do programa bolsa família. 2014. 147 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

34. JAVORNIK, Aline. O papel da secretaria municipal de educação e da fundação de ação social de Curitiba no atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência. 2014. 163 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. 2014.
35. GODINHO, Josiane Machado. A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua. 2015. 90 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.
36. ROCHA, Juliana dos Santos. O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social. 2016. 217 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.
37. VERGNA, Ariel Cristina Gatti. Indisciplina e violência na escola: concepções e discursos de educadores. 2016. 121 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2016.
38. MARTHI, Adriano Ramos. Educação e direitos humanos: uma visita a terra do nunca. 2016. 117 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. 2016.
39. ARAUJO, Maria Carla de Ávila. Territorialidade, juventudes e suas interfaces com o poder público local. 2007. 260 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.
40. YAMASAKI, Alice Akemi. Violências no contexto escolar: um olhar freiriano. 2007. 213 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.
41. SANTOS, Janete Cardoso dos. Violência na escola – um estudo sobre conflitos. 2010. 180 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.
42. SILVA, Carla Regina. Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades. 2011. 332 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.
43. PEREIRA, Paulo Celso. As vicissitudes de famílias que convivem com a violência: um estudo longitudinal com intervenção. 2011. 240 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.
44. CARDOSO, Nilton Francisco. As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas. 2012. 271 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.
45. LOCKMANN, Kamila. A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 318 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

46. TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio. 2013. 242 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2013.

47. MACHADO, Claudia. Educação e direitos humanos: trajetórias de Porto Alegre no enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes. 2014. 312 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

48. SANTOS, Josivaldo Constantino dos Santos. A cultura do medo no cotidiano da escola: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos, como manifestações de um querer-viver societal. 2014. 208 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

ANEXO III

TABELA SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS RELATIVOS À CONSTITUIÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS NA PESQUISA: PPGSS 7 e 6

Conceito 7				
Título	Objetivo	Autores	Descritores	
Dissertações				
1	Fatores de proteção social no enfrentamento da violência: dar voz e vez aos adolescentes em seu ambiente escolar.	Este trabalho estuda a condição social das escolas, que, construídas à luz de um sistema de repressão, acabam se configurando como espaço propício para a manifestação de atitudes violentas, destruindo tentativas dos estudantes de romper com a hierarquização.	Foucault (2005; 1997); Castel (1998); Marx (1970); Iamamoto (2001; 1998; 1993); Rubem Alves (2005); Martinelli (1994); Giddens (1996); Chauí (1980).	Aparece nove vezes.
2	Trajectoria do serviço social escolar de Limeira: construção de uma educação para além do capital.	O processo de trabalho dos assistentes sociais do setor de Serviço Social Escolar, compreendendo a trajetória histórica pela qual esses profissionais chegaram à Secretaria Municipal da Educação e ali passaram a construir uma experiência que vem conquistando reconhecimento e visibilidade.	Yasbek (2009); Witiuk (2004); Sarlo (2005); Neto (1999; 1996); Mészáros (2005); Marx (1989; 2006); Martinelli (2005); Iamamoto (2008); Freire (1992; 1997); Florestan Fernandes (1975); Chauí (2007); Almeida (1995).	Aparece quatro vezes.
3	Com a palavra, a criança: falas, pensamentos e sentimentos sobre a escola pública.	Estudo sobre o significado da escola pública para a criança. Procurou trazer para o centro do debate a questão da criança como sujeito central da educação.	Chauí (1970); Charlot (2005); Durkheim (1952); Freire (2005); Mészáros (1998); Saviani (2010).	Aparece uma vez.
4	Gestão municipal do Programa Bolsa Família e possibilidades locais de intersetorialidade: o caso de Guarulhos do Estado de SP.	Analisar as possibilidades de atuação intersetorial entre as políticas nas áreas de Saúde, Educação e Assistência Social, a partir desse programa.	Freire (2009); Yazbek (2010); Iamamoto (2006); Netto (2005).	Aparece 57 vezes.
5	A reinvenção da existência: histórias de vidas e o confronto da proteção e desproteção social na realidade de Manaus/AM.	Conhecer a versão dos sujeitos sobre períodos e fatos que estão relacionados com a Proteção Social brasileira durante o século XX, especialmente a partir da década de 70. Importância da proteção social no cenário de injustiças.	Yazbek (2009); Sposati (2007); Martinelli (1999); Galeano (1996); Demo (2000).	Aparece 66 vezes.
6	A gestão das condicionalidades	Problematizar a questão da gestão das condicionalidades do Programa Bolsa Família (PBF)	Lavinas (2012); Eduardo Suplicy (2010); Sposati	Aparece 104 vezes.

	do Programa Bolsa Família no âmbito da assistência social: uma análise crítica da sua dimensão político-ideológica.	no âmbito da Política de Assistência Social, especialmente no que diz respeito à sua dimensão político-ideológica, impactante no processo histórico de consolidação da proteção social (segurança) de renda, afiançada pela Política. Capacidade protetiva do Estado.	(2011); Simionato (2013); Saviani (2009); Potyara Pereira (2013); Netto (1992); Marx (1982); Iamamoto (2003); Debord (1997); Bauman (2012).	
7	A dimensão da prática profissional do AS do PROEJA e PROEJA FIC no IFSP.	O IFSP apresenta-se como espaço sócio-ocupacional contraditório: de um lado, atende aos interesses do capital; de outro, mesmo considerado como política compensatória, não deixa de ser uma atividade no âmbito da educação e profissionalização importante para a população de menor poder aquisitivo. Com base na análise teórica dos dados empíricos, este estudo identificou contribuições objetivas e subjetivas na prática dos assistentes sociais, reforçando a importância do desenvolvimento e consolidação desse espaço sócio ocupacional.	Vigotski (1991); Yazbek (1999); Saviani (2003); Romanelli (1987); Freire (2003); Mészáros (2006); Frigotto (2005); Castel (1998); Almeida (2001).	Não aparece o descritor.
8	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP, a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008-2013).	Estudo do processo de proposição e implantação de ações e estratégias de combate à evasão escolar nos 27 campus do IFSP, enquanto objetivo do PNAES, pelo Serviço Social, na perspectiva do direito à Educação e contribuição à construção de um espaço educacional democrático e participativo.	Yasbek (1980); Tonet (2005); Saviani (2007); Romanelli (2012); Netto (2008); Mészáros (2008); Lukács (1979); Libâneo (2006); Iamamoto (2005); Guilhardeli (2006); Frigotto (2005); Chauf (2003); Almeida (2012); Amaro (2011); Behring e Boschetti (2007).	Aparece uma vez.
9	Parâmetros Curriculares Nacionais e a transversalidade da temática da sexualidade juvenil no Ensino Fundamental: a contribuição do Serviço Social.	Os pressupostos e as possibilidades de intervenção do Serviço Social na área da educação, frente às questões emergentes na sala de aula acerca da sexualidade juvenil no ensino fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB.	Almeida (2007); Foucault (1997); Freire (2000); Freud (1905); Lefebvre (1991); Iamamoto (2001); Martinelli (1999); Cesar Nunes (2000); Netto (1989); Piaget (1979).	Aparece uma vez.
Teses				
1	A juventude nos labirintos da vida.	Identificar os elementos de apoio, reconhecimento e proteção para a juventude pertencente à classe trabalhadora, residente em territórios periféricos da cidade de São Paulo. Partimos do pressuposto de que vivemos os diversos ciclos da vida como se estivéssemos presos em um Labirinto de possibilidades, de certezas e incertezas, onde a juventude ganha destaque especial, pois culturalmente tem-se no ideário coletivo que se trata do período da vida em que temos a possibilidade de construir os alicerces de um futuro promissor.	Yazbek (2009); Sennett (2004); Marx (2005); Bourdieu (1998).	Aparece 10 vezes.

2	Serviço Social na educação: concepções e direitos em questão.	O Serviço Social nos meandros da concepção e da efetivação dos direitos na educação na região Oeste do Paraná. Objeto que vai se solidificando em meio a algumas questões que direcionam esta pesquisa, entre elas a preocupação em entender como a profissão vem encontrando espaço para desenvolver seu trabalho na área da educação na região Oeste do Paraná, bem como delimitar em que municípios as profissionais se alocam e em quais setores dessa política social.	Almeida (2011); Ricardo Antunes (2011); Apple Michael (2003); Aranha (2006); Barroco (2011); Behring e Boschetti (2006); Bresser-Pereira (1990); Chauí (1998); Cury (2005); Demo (2002); Florestan Fernandes (1987); Frigotto (2010); Gadotti (2013); Gramsci (1991); Harvey (1992); Lukács (2003), Martinelli (2011), Marx (1980), Saviani (2012), Netto (2001).	Aparece 4 vezes.
---	---	---	---	------------------

Conceito 6

	Título	Objetivo	Autores	Descritores
Dissertações				
1	O olhar da escola sobre o fenômeno da violência doméstica: estudo junto às escolas da rede pública municipal de São Leopoldo, RS	O presente trabalho aborda a temática da violência doméstica contra a criança e o adolescente percebida pelos profissionais de duas escolas da rede pública municipal do Município de São Leopoldo, RS, no período de 2008 a 2009, e teve como sujeitos professores, supervisores, diretores, zelador e secretário de escola das escolas pesquisadas. O estudo se propõe a analisar como as escolas municipais trabalham a questão da identificação, prevenção e enfrentamento da violência doméstica contra a criança e adolescente, com o propósito de subsidiar estratégias para o combate deste fenômeno ou para o aprimoramento de iniciativas que já tenham sido adotadas.	ABRAMOVAY, Miriam (2002); ARENDT, Hannah (1994); FREIRE, Paulo; HORTON, Myles (2003); BOFF, Leonardo; DEMO, Pedro; CHAUI, Marilena; LIBÂNEO, José Carlos; MARX; SENNETT.	Aparece duas vezes.
2	O dentro-fora dos muros da escola: a relação da escola pública com o adolescente e sua família.	Identificar limites e possibilidades de efetivação da Política Educacional a partir da relação estabelecida com os adolescentes e suas famílias no espaço da escola pública. A relação da escola pública com o adolescente e sua família está atravessada pelas relações sociais presentes na própria sociedade.	ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira (2011); AMARO, Sarita (1997); COUTO, Berenice Rojas (2003); CURY, Carlos Roberto Jamil (1995); FREIRE, Paulo (1996); IAMAMOTO, Marilda Villela; KONDER; MARX; NETTO; TONET, Ivo (2007).	Aparece doze vezes – proteção.
3	O trabalho do assistente social na política pública de educação básica na região metropolitana de Porto Alegre	O objetivo geral foi analisar o trabalho dos assistentes sociais inseridos na política pública em questão na região metropolitana de Porto Alegre, a fim de contribuir para a construção de conhecimento do Serviço Social na área.	ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; AMARO, Sarita; BACKHAUS, Berenice Beatriz (1992); DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (2010); DEMO, Pedro (2000); FREIRE, Paulo (1996); FRIGOTTO, Gaudêncio (1991); LIBÂNEO, José Carlos; MARX; MÉSZÁROS, István; NETTO, José Paulo; TONET, Ivo; WITIUK, Ilda; CANTEIRO, Eliana (2008).	Aparece duas vezes.
4	Violências e comunicações de não violências no espaço escolar.	A presente dissertação versa sobre a importância do tema da violência que se manifesta no espaço escolar: violência na escola; violência contra a escola e violência da escola. A dissertação traz elementos sobre as estratégias de	ABRAMOVAY, Miriam (2002); ARAÚJO, Ana Paula (2010); ARENDT, Hanna (1985); CURY, Roberto Jamil; COUTO; DEMO, Pedro (2002);	Aparece nove vezes.

		enfrentamento das violências no espaço escolar pelo viés de comunicações não violentas. Olhamos para a educação nas suas múltiplas dimensões: na sua forma filosófica, perpassando as dimensões política, econômica, cultural, científica e social. A educação é abordada na perspectiva de política pública, e como tal, de acesso universal. Trabalhamos com o método dialético-crítico, com pesquisa qualitativa e estudo exploratório.	FREIRE, Paulo (1987); FRIGOTO, Gaudêncio; GADOTTI, Moacir; GAMBOA, Silvio S.; HARVEY, David; IAMAMOTO, Marilda Vilela; KONDER, Leandro; LIBÂNEO, José Carlos; LUKÁCS, György; MARX; MÉSZÁROS, István.	
5	As racionalidades do processo de trabalho do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)	Para pensarmos o Serviço Social na Educação é imprescindível compreender como a política educacional brasileira se organiza em um contexto de capitalismo periférico. Estamos presenciando uma organização educacional a partir de programas e projetos que materializam as orientações de organismos internacionais com o objetivo do alcance de metas que coloquem o Brasil no mesmo patamar dos países centrais. Nesse estudo, abordamos como esse quadro se materializa na realidade do município do Rio de Janeiro, a partir do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (Proinape), que foi criado em 2010 e tem como profissionais assistentes sociais, professores e psicólogos, que atuam nos diversos atravessamentos que se interpõem no processo ensino-aprendizagem.	ALMEIDA; FRIGOTTO; GUERRA; HARVEY; IAMAMOTO; NETTO; MÉSZÁROS; SAVIANI.	Aparece três vezes.
6	Pobreza e educação formal: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal.	Esta dissertação, sob o título: "Pobreza e educação formal: A relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal", teve como objetivo geral o estudo da relação entre pobreza e educação, no âmbito escolar e, a partir disso, buscou-se entender os motivos que afastam os alunos mais pobres do sucesso escolar no âmbito do Ensino Fundamental do Distrito Federal.	ALGEBAILLE, Eveline (2009); BOURDIEU (1975); CASASSUS UNESCO (2000); CONELL, Robert (2002); COUTINHO; CURY; DEMO; FREIRE; GADOTTI; GENTILI.	Aparece vinte vezes.
Teses				
1	Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania	Esta tese trata da prática profissional dos assistentes sociais no âmbito da política de educação nos municípios paulistas, evidenciando como os profissionais utilizam os espaços sócio-ocupacionais que são engendrados no atual ordenamento jurídico que fundamenta esta política. A pesquisa mapeou 37 municípios no Estado de São Paulo que possuem assistentes sociais atuando na educação básica, especificamente na educação infantil, no ensino fundamental e na educação especial. Participaram da pesquisa 28 municípios e 55 profissionais que responderam aos questionários.	ALMEIDA; ANTUNES, Ricardo; GADOTTI; GENTILLI; FRIGOTTO; GATTI; GUERRA; GRAMSCI; HARVEY; IAMAMOTO; LIBÂNEO; LUKÁCS.	Aparece dezesseis vezes.
2	As políticas sociais de assistência social, educação e saúde no Brasil e em Cuba: as particularidades dos processos de planejamento, monitoramento e avaliação	Trata-se de um estudo multicaso, considerando-se que a pesquisa envolveu duas sociedades com modelos econômicos distintos: uma capitalista e outra em transição para o socialismo. As técnicas utilizadas foram: revisão bibliográfica, análise documental e análise de conteúdo, e os instrumentos foram roteiros de análise. Entre as conclusões encontram-se: as políticas sociais são necessárias em sociedades capitalista e socialista porque se constituem em uma intervenção ativa do Estado no cumprimento de sua responsabilidade de prover o bem-estar dos (as) cidadãos (ãs) – ainda que possuam	CHAUÍ, Marilena; HARVEY, David; Legislação Cubana; IANNI, Octavio; IAMAMOTO; MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; MÉSZÁROS, István; VIEIRA, Evaldo.	Aparece quinze vezes.

		concepções e direção social distintas –, em termos de satisfação das necessidades sociais, consideradas exigências primordiais para a vida material e subjetiva de todo ser humano.		
3	O caleidoscópio da (in)segurança: os reflexos da dialética da (des)proteção social nas juventudes.	Nesta tese considera-se segurança como sinônimo de proteção, compreendendo o contexto de (in)segurança como um reflexo da produção e reprodução do valor na sociabilidade capitalista. Por meio do método dialético-crítico, o presente estudo visa analisar como vem se constituindo a proteção social em relação às juventudes brasileiras, a fim de contribuir para a qualificação de tais políticas para este segmento social. O sistema de (des)proteção social, em sua relação com as juventudes na sociabilidade capitalista contemporânea, é investigado a partir de pesquisa documental envolvendo o levantamento e a análise de documentos internacionais referentes às juventudes, dos quais o Brasil é signatário, bem como os documentos provenientes de programas e projetos vinculados à Política Nacional de Juventude, sendo intencionalmente incluídos os programas e projetos de abrangência nacional, vinculados ao governo federal, destinados às juventudes.	ADORNO, Theodor; HORKHEIMER; ANTUNES, Ricardo; BAIERL, Luzia Fátima; BAUMAN, Zygmunt; BECK, Ulrich; BOBBIO, Norberto; CHAUI, Marilena; FREIRE, Paulo; GRAMSCI, Antônio; HARVEY, David; HOBBSBAWM, Eric; IAMAMOTO; MARX, Karl; MÉSZÁROS, István; SIMIONATTO, Ivete; TONET, Ivo.	Aparece cento e trinta e duas vezes.
4	Serviço Social e Educação: o exercício profissional dos assistentes sociais em escolas públicas de favelas.	Considerando que escolas das favelas, distintas das demais escolas públicas do asfalto, possuem características que, incorporando os estigmas e estereótipos que marcam esses territórios, demandam novas necessidades, novas formas de compreensão e intervenção dos sujeitos sociais no âmbito da escola pública. O estudo se propõe também a analisar conceitualmente as favelas e a suas representações sociais. Para tanto, são analisados os atuais contornos da Educação Básica, sobretudo o Ensino Fundamental, onde se inserem os assistentes sociais que atuam na Secretaria Municipal de Educação. Ressaltando a construção histórica da inserção profissional dos assistentes sociais brasileiros no universo escolar, é problematizada a expansão desta requisição nos marcos da primeira década do século XXI.	ANTUNES, Ricardo; BECK, Ulrich; CASTEL, Robert; CHAUI, Marilena; COUTINHO; FREIRE; FRIGOTTO; GADOTTI; GRAMSCI; GUERRA; HARVEY; IAMAMOTO; IANNI; MARX; MÉSZÁROS, István; NETTO; SAVIANI.	Aparece sete vezes.
5	Relações de força e políticas educacionais no Brasil: a caixa de Pandora brasileira	O tema da centralidade da educação básica e sua incorporação como direito social transpassa toda esta tese com um enfoque teórico que se propõe a desvelar a realidade a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. A análise se propôs a entender o seu desenvolvimento histórico a partir de sua gênese, captando categorias mediadoras para apreender a totalidade. Concentramos nossa análise nas políticas governamentais para a Educação Básica no Brasil porque, diante da complexidade e da desigualdade do sistema educacional brasileiro, qualquer estudo abarca um conjunto de escolhas que estão conectadas com a nossa trajetória. Sendo assim, as relações de força organizam e estruturam as políticas educacionais brasileiras, com o objetivo de criar e/ou fortalecer uma sociabilidade, de acordo com a conjuntura e pautada nos interesses dos governos.	ARRANHA; BARRATA; CAVALIERI; FREIRE; GIDDENS; FRIGOTTO; GADOTTI; SAVIANI.	Não aparece.

6	Proteção social no capitalismo: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes	A presente Tese de doutorado tem como objeto privilegiado de estudo as concepções idealizadas ou concretamente pensadas sobre a proteção social capitalista. Tais concepções estão contidas em oito teorias e ideologias diferenciadas e competitivas, que as explicam e justificam, assim como influenciam políticas sociais guiadas por interesses de classes.	ABRAHAMSON, Peter; AFONSO, Almerindo Janela; ARCARY, Valério; CASTEL, Robert; DUBET, François; HARVEY, David; LUKÁCS, György; MÉSZÁROS, István.	Reiteradamente.
7	Entre as políticas de educação e de assistência social: o caso da permanência escolar de alunos em acolhimento institucional	Este estudo teve como objetivo verificar como se materializa a permanência escolar de estudantes sob medida protetiva de acolhimento institucional, matriculados em cinco escolas da rede pública do Distrito Federal no período compreendido entre 2012 e 2013. Para alcançar tal intento, buscamos analisar, dentro das realidades investigadas, as ações promovidas por cinco unidades de ensino e duas unidades de acolhimento, no sentido de verificar como se dava a permanência escolar dos estudantes acolhidos institucionalmente, bem como os entraves para realizá-la.	AFONSO, Almerindo; AGUILAR FILHO, Sidney; ALGEBAILLE, Eveline; BOURDIEU, Pierre; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; FALEIROS, V. P.; FALEIROS, Eva T. Silveira; FREIRE, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio; GHIRALDELLI JÚNIOR; GRAMSCI; LIBÁNEO, José; LUKACS; MARX; SAVIANI.	Aparece trinta e duas vezes.
8	Política social: um estudo sobre educação e pobreza	Esta tese analisa a relação entre a educação formal e a população em situação de pobreza. Para tanto efetivou duas investigações: uma quantitativa, tendo por base todas as escolas públicas do Brasil, e uma qualitativa, a partir das escolas públicas do Distrito Federal.	AFONSO, Almerindo; ALGEBAILLE, Eveline; BOURDIEU, Pierre; DUBET.	Aparece dezenove vezes.

Fonte: Organizado pela autora (2019)

ANEXO IV

TABELA SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS RELATIVOS À CONSTITUIÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS NA PESQUISA: PPGE 7 e 6

Conceito 7				
Título	Objetivo	Autores	Descritores	
Dissertações				
1	A participação nas Escolas: um Currículo para as Famílias?	Nesta dissertação, estuda-se o funcionamento do discurso da participação das famílias em duas escolas da Rede Municipal de Betim, Minas Gerais. Por meio de uma pesquisa empírica realizada em duas escolas (em que foram coletados diferentes textos que tratam da participação das famílias na escola, realizadas observações das mais diferentes práticas de participação nelas existentes e feitas entrevistas com familiares e funcionários/as das duas escolas), são mostradas as diferentes estratégias usadas na escola tanto para fazer a participação funcionar, como para co-responsabilizar funcionários/as e familiares pela resolução dos problemas escolares.	CORAZZA, Sandra Mara (2001), DELEUZE, Gilles (2006), DONZELOT, Jacques (1980), DOURADO, Luiz Fernandes (2003), FOUCAULT, Michel (1995, 2002, 2003, 2005*, 2006), FREIRE, Paulo (1989), GADOTTI, Moacir (1994), KRAWCZYK, Nora (2002), LIBANEO, José Carlos (2005), POPKEWITZ, Thomas (1999), SAVIANI, Dermeval (1973).	*Cuidado *Segurança Aparecem 26 vezes
2	Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa.	A pesquisa teve como objeto a avaliação dos impactos produzidos pelo Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, instituído em 2003 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, sobre os dois principais objetivos dessa política: a redução da violência e melhoria do rendimento escolar das instituições participantes.	ABRAMOVAY, Miriam (2002), AFONSO, A.J. (2000), BOURDIEU, Pierre (2003), CHARLOT Bernard (1996), DEBARBIEUX, Eric & BLAYA, Catherine (2002), GATTI, Bernadete (2004), HARVEY, David.(2005), LIBANEO, J. C. (2003), TAVARES, José V. (2001).	*Segurança Aparecem 18 vezes
3	Juventude(s), escola pública e programas sociais de transferência de renda	A pesquisa investigou os impactos de um programa federal de transferência de renda para jovens pobres na sua escolarização. Analisou-se a relação entre programas sociais de transferência de renda e a escola, indagando em que medida a inserção de jovens pobres em tais ações interferia, ou não, na sua experiência escolar.	BOSCHETTI, Ivanete (2001), BOURDIEU, P. (2004), ECA, CASTEL, Robert (1998, 2000a), CHARLOT, Bernard (1992), DUBET, François (1994, 1998, 2004), DURKHEIM, Emile (1978), LAVINAS, Lena (2003), PEREIRA, Potyara (1996, 1998), RAICHELIS, Raquel (2006), SACRISTÁN, José Gimeno (2005), SPOSATI, Aldaíza (2001).	*Proteção Social Aparecem 16 vezes *Segurança Aparecem 10 vezes
4	Cuidar e educar: avaliação do impacto de programa governamental sobre as crianças e suas famílias	O estudo iniciou com a descrição da organização institucional do cenário internacional e nacional de oferta dos serviços à primeira infância em relação à noção de Educação e Cuidados com a Primeira Infância. As características institucionais do atendimento permitiram identificar, no cenário mundial, alguns dos dispositivos gerais presentes nos diferentes sistemas de prestação de serviços em educação infantil, diferenciando-os das demais etapas da educação básica. Em seguida, procedeu-	ABREU, Mariza (2004), AFONSO, Janela (2005), CURY, Carlos Roberto Jamil (1998, 2002), UNESCO, VIGOTSKY, L. S.; COLE, Michael (1989), ZAGO, Nadir (2000).	*Proteção Social Aparecem 5 vezes *Cuidado 25 vezes *segurança 9 vezes

		se a discussão da literatura sobre procedimentos de avaliação de políticas, programas e projetos governamentais.		
5	Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na periferia de Belo Horizonte.	Esta pesquisa tem como objeto de análise os chamados oficinairos. Esses são jovens contratados por projetos e programas sociais para desenvolver oficinas culturais, esportivas e profissionalizantes em suas comunidades, na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Busca-se compreender quem são esses jovens, os objetivos que atribuem às suas práticas educativas e como essas se relacionam com os projetos de vida dos mesmos.	BOURDIEU, P. (1983), CHARLOT, Bernard (2000, 2001), DUBET, François (2006), DURKHEIM, Émile (1973).	*Proteção Social Aparecem 4 vezes *Violência 6 vezes *segurança 7 vezes
6	Juventude e Segurança Pública: interpretando os sentidos constitutivos e avaliações técnicas do Programa Fica Vivo	O trabalho pretende analisar os fundamentos constitutivos e, ainda, a visão avaliativa que se tem dessa trajetória de quase dez anos, porque acredita que é nesse universo simbólico de sentidos que se forjam e se reconstróem os passos de uma política pública tão significativa quanto são as que objetivam emancipar os jovens em situação de vulnerabilidade social. Investigar como se tecem as redes do poder público com os movimentos sociais e as ações coletivas significa, primeiramente, verificar se elas realmente existem, se estão se efetivando.	BEATO FILHO, Cádio Chaves (2006), CAVALCANTI, Rafaela Satiro Souza (2006), CEPAL (2000), COUTO, Karine Gusmão (2003), SOARES, Luiz Eduardo (2007, 2008, 2004, 2000, 2002), SPOSITO, Marília Pontes (1998, 1997, 2009, 1994), ZALUAR, Alba (2002, 2007, 2004, 1998).	*Proteção Aparecem 62 vezes *Violência 125 vezes *segurança 93 vezes
7	Violência Escolar: manifestações e alternativas de ação em uma escola municipal do Rio de Janeiro	A presente dissertação tem como objetivo geral realizar um estudo sobre violência escolar, analisando seu impacto no cotidiano das práticas educativas de uma escola de ensino fundamental da rede municipal, situada em bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.	ABRAMOVAY, Miriam (2002), UNESCO (2002), ARENDT, Hannah (2004, 2005), BOURDIEU, Pierre (2006), CANDAU, Vera Maria (2002, 2003, 1999), CHARLOT, Bernard (1997), DEBARBIEUX, Eric (2002).	*Proteção Aparecem 16 vezes *Violência 841 vezes *segurança 60 vezes
8	Pobreza e Educação: um estudo teórico-epistemológico sobre a produção do conhecimento no período de 2000 a 2010	O objetivo deste estudo foi investigar, analisar e categorizar a relação entre a pobreza e a educação a partir de produções acadêmicas que discutiram as temáticas e sua relação. O estudo apresenta uma análise sobre a Pobreza: processos sociais e a Educação: desigualdade e exclusão.	Castel (2005; 2008; 2010) Paugam (2003, 2004), Bourdieu e Champagne (2001), Dubet (2001; 2003; 2004).	*Proteção Aparecem 68 vezes *Violência 75 vezes *segurança 7 vezes
9	As representações de adolescentes e professores sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e efeitos na dinâmica da vida da escola.	Objetivo de problematizar as representações de adolescentes e professores de uma escola municipal a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), identificando representações por eles (com)partilhadas e os efeitos dessas na dinâmica da vida escolar.	BOBBIO, N. (2004), CHAÚÍ, M. (1986).	*Proteção Aparecem 28 vezes *Violência 9 vezes *segurança 2 vezes
10	Paz e violência na escola: Vozes, ecos e silêncios	Compreender os pressupostos conceituais que embasam projetos e ações de professores que visam, direta ou indiretamente, a superar as diversas violências presentes no cotidiano escolar e, dessa forma, refletir sobre como os autores percebem seu papel na construção de novos referenciais culturais baseados nos princípios de tolerância, não violência e respeito às diversidades e aos Direitos Humanos.	ABRAMOVAY, Miriam (2002), ARENDT, Hannah (1998, 1999), CHARLOT, Bernard (2002), FREIRE, Paulo (1986), ONU.	*Proteção Aparecem 1 vezes *Violência 390 vezes *segurança 13 vezes

11	Projetos de vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no pão dos pobres	Compreender e identificar como se dá a constituição do projeto de vida, com vistas à emancipação e se este conduz os sujeitos a ser, de fato, sujeito cidadão.		*Proteção Aparecem 16 vezes *Violência 18 vezes *segurança 5 vezes
Teses				
1	Escolas públicas e a configuração do clima social escolar	Esta pesquisa busca contribuir com a produção acadêmica em torno das interações sociais na escola na contemporaneidade, tomando como referenciais teóricos os conceitos de experiência social (F. Dubet) e o clima social escolar (E. Debárbieux). Isso porque, a despeito das particularidades das interações sociais escolares, compreende-se que o indivíduo contemporâneo se destaca pela capacidade de distanciamento crítico em relação ao sistema e pela capacidade de combinar, na sua experiência social, lógicas de ação diversas (integração, estratégia e subjetivação). Desse modo, na contemporaneidade, a socialização escolar passa a ser concebida não só como voltada à integração dos atores ao sistema, mas visa também aos processos de subjetivação e reflexividade dos sujeitos em interação.	Experiência social (F. Dubet) e o clima social escolar (E. Debárbieux)	*Proteção Aparecem 7 vezes *Violência 198 vezes *segurança 39 vezes
2	Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar	Este trabalho tem como referencial teórico a psicanálise e procura investigar a violência escolar como um novo sintoma do fracasso escolar. Para isso investiga uma experiência de educação de jovens na cidade de Belo Horizonte, que fracassa pelas manifestações de violência desencadeadas por eles. A experiência é considerada inovadora pela política pública educacional destinada aos jovens, por afirmar a educação como direito em tempo integral, mas fracassa na sua função de transmissão. A partir da oferta da palavra aos jovens alunos dessa escola pública, localizada numa área de vulnerabilidade social, utilizando o dispositivo da conversação, procuramos aprender com esses jovens alunos, o que eles têm a dizer sobre essa situação.	Referencial teórico a psicanálise: FREUD, Sigmund, LACAN, Jacques,	* Proteção nenhuma vez *Violência 356 vezes *segurança 39 vezes
3	A policialização da violência em meio escolar	Esta tese trata da violência em meio escolar, a partir das experiências da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG) entre 1988 e 2007, no policiamento dos estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte. Seu objetivo é explicitar os mecanismos que fazem com que a percepção hoje dominante sobre esse problema esteja moldada por uma visão policial, fazendo com que, cada vez mais, educadores e gestores educacionais percam espaço no debate público sobre o tema.	UNESCO, CANDAU, V. M. (2001), CASTELLS, Manual (1999), DEBARBIEUX, E. (2001, 2002), FOUCAULT, Michel (1982, 2008).	*Proteção Aparecem 30 vezes *Violência 402 vezes *segurança 220 vezes
4	Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a pedagogia do destino	Este estudo tem como foco o cotidiano de uma escola situada na periferia das periferias, nesta que é a Sociedade de Consumo Líquido-Moderna. A investigação, de tipo etnográfico, está	Obra de Zygmunt Bauman, Boaventura Santos e Milton Santos.	*Proteção Aparecem 11 vezes *Violência 21 vezes *segurança 5 vezes

		fundamentada, principalmente, na obra de Zygmunt Bauman, Boaventura Santos e Milton Santos.		
Conceito 6				
	Título	Objetivo	Autores	Descritores
Dissertações				
1	A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua	O objetivo é compreender o sentido da escolarização para os/as jovens em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre, mantida pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS, na qual são atendidos, além desses jovens, moradores/as de abrigos e de comunidades distantes da região central.	ECA; SAVIANI, Demerval (2004); Estatuto da juventude; SPALDING, Marcelo (2007).	Proteção: 6 vezes; Pobreza: 10 vezes; Medo: 5 vezes.
2	O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social	Esta pesquisa busca investigar quais os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social, tendo em vista a necessidade da instauração de um espaço que pense e discuta os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino desses sujeitos. Para tanto, pretende-se responder às perguntas que norteiam o problema: qual a influência do contexto dos adolescentes na produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem? Quais foram as aprendizagens significativas desses sujeitos ao longo de suas trajetórias? Como os sujeitos da pesquisa vinculam o aprender com o processo de escolarização?	No que se refere ao marco teórico, utiliza-se os pressupostos da filosofia na perspectiva da escola de Budapeste, da Psicologia Sócio Histórica e da Psicopedagogia. Para compreender os sentidos subjetivos, utiliza-se da perspectiva Sócio Histórica, baseada nos pressupostos de Vygotsky e González Rey.	Proteção: 8 vezes; Segurança/insegurança: 8 vezes; Medo: 16 vezes;
3	Serviço Social, educação popular e relações de gênero: um diálogo entre os três saberes da busca da emancipação	Estudo realizado a partir da experiência em educação popular vivida no exercício profissional de Assistente Social no Município de Chapecó. Provocar o encontro entre educação popular, gênero e Serviço Social.	Boneti (2003), Demo, Pedro (1999, 2002, 2000), Freire, Paulo (1997, 1992, 2000), Gramsci (1968), Iamamoto (1997), Martinelli (2003), Sposati (1991).	Proteção: 9 vezes; Segurança: 5 vezes; Medo: 5 vezes.
4	O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar	Objetivo de analisar sob a perspectiva crítica um projeto de intervenção com crianças que vinham apresentando dificuldades de escolarização – alunos de camadas populares.	Psicologia escolar crítica; teoria construtivista de Piaget.	Proteção: 1 vez; Segurança/insegurança: 7 vezes; Medo: 5 vezes. Violência: 1 vez.
5	Processos de acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na rede municipal de ensino de São Carlos.	Analisar a proposta de política de educação inclusiva para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, garantindo o direito pleno à educação com qualidade	Conceitos de direito à educação, ensino inclusivo, vulnerabilidade e de rede de proteção integral.	Proteção: 79 vezes; Segurança/insegurança: 6 vezes; Medo: 3 vezes. Violência: 32 vezes.
6	Cuidar e educar: concepções de	Identificar como as concepções acerca de cuidado e educação são entendidas e internalizadas pelas	Base teórica Vygotskyana do	Proteção: 11 vezes;

	professoras de um centro de educação infantil na cidade de São Paulo.	educadoras e como na visão desses sujeitos se traduzem no trabalho diário desenvolvido junto as crianças e famílias atendidas em um CEI no município de São Paulo.	desenvolvimento humano.	Segurança/insegurança: 9 vezes; Medo: 3 vezes.
7	O professor de matemática na periferia: acertando o passo para o conhecimento (primeiro) do educando.	Compreender em que extensão os professores de matemática estão atentos para o potencial de um trabalho pedagógico que leve em conta o contexto sócio-geográfico-cultural nos processos de educação escolar.	Fundamentada na escuta freireana e na postura etnomatemática.	Proteção: 1 vez; Medo: 1 vezes. Violência: 12 vezes.
8	Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey	Estudo da contribuição de John Dewey para a Educação.	John Dewey	Proteção: 2 vezes; Segurança/insegurança: 10 vezes; Medo: 2 vezes. Violência: 2 vezes.
9	Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da pedagogia social	Objetiva a releitura de uma prática educacional forjada no interior da pedagogia escolar à luz dos princípios da pedagogia social, visando descobrir aproximações entre os referenciais citados com ênfase nas relações entre o professor e o educador social.	Aportes teóricos da pedagogia social	Proteção: 10 vezes; Segurança/insegurança: 4 vezes; Medo: 4 vezes. Violência: 6 vezes.
10	Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre os projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo.	Identificar os projetos de vida e projetos vitais éticos dos jovens estudantes com idade entre 16 e 18 anos em condição de vulnerabilidade social de instituição pública de ensino médio de SP, buscando compreender as principais características destes projetos, e se eles podem influenciar os demais objetivos e aspirações e a percepção de sentido e significado de suas vidas.	KOLLER, et al (2009, 2005).	Proteção: 9 vezes; Segurança/insegurança: 5 vezes; Violência: 11 vezes.
11	Práticas de educadores como política de assistência social: os centros para crianças e adolescentes na cidade de São Paulo.	Analisar características de educadores de centros para crianças e adolescentes, um serviço previsto pela política pública de assistência social na prefeitura da cidade de São Paulo.	Conceitos de policy maker e burocracia de nível de rua de Lipsky (1980).	Proteção: 33 vezes; Segurança/insegurança: 3 vezes; Medo: 1 vez.
12	A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores.	Este trabalho se dedicou à realização de um exercício analítico sobre o funcionamento do que foi aqui considerado como uma economia jurídica que atravessa as escolas e que é refinada na sua dinâmica cotidiana. Tal economia foi abordada na sua articulação com o imperativo de busca por bem-estar e felicidade, uma das principais estratégias de governo dos indivíduos na contemporaneidade.	As principais referências utilizadas: Michel Foucault (1926-1984).	Proteção: 86 vezes; Segurança/insegurança: 81 vezes; Medo: 11 vezes; Violência: 44 vezes.
13	Programa Escola Aberta: espaço de inclusão, socialização e disciplinamento de jovens da periferia urbana de Alvorada.	Objetiva visibilizar as práticas propostas pelo programa Escola Aberta, para atender a comunidade e os jovens daquela periferia, visando a detectar como tais práticas vêm operando sobre a conduta dos mesmos e como tais práticas são vividas por eles.	Perspectiva pós-estruturalista, estudos culturais em educação e ferramentas foucaultianas.	Proteção: 1 vez; Segurança/insegurança: 11 vezes; Medo: 3 vezes; Violência: 70 vezes.

14	Culturas juvenis e experiência social: modos de ser jovem na periferia	Compreender e analisar culturas juvenis constituídas por jovens moradores de uma periferia de Porto Alegre e que participam de projetos da CUFA.	Alberto Melucci, Jose Machado Pais, Carles Feixa, Juarez Dayrell, Marília Sposito e François Dubet.	Proteção: 1 vez; Segurança/ insegurança: 7 vezes; Medo: 11 vezes; Violência: 38 vezes.
15	Policimento ostensivo em áreas de risco: entre o prescrito e o real	Esta dissertação visou compreender a atividade de trabalho desses policiais, nas situações de policiamento ostensivo em áreas de risco. Trata-se de uma pesquisa qualitativa orientada pelos princípios da observação participante em incursões com os policiais militares no território onde atuam.	Referenciais teórico-metodológicos da Ergonomia e da Ergologia	Proteção: 25 vezes; Segurança/ insegurança: 271 vezes; Medo: 1 vezes; Violência: 20 vezes.
16	Por trás do discurso da excelência em educação... a escola para “desinteressados, imorais, agressivos”: a organização de uma escola para alunos pobres no município de Jundiá	A presente pesquisa teve por objetivo analisar e descrever como ocorre o processo de escolarização de alunos pertencentes às camadas mais pobres da população que habita a cidade de Jundiá, oriundos, em sua maioria, de uma favela. Estabeleceu-se como campo empírico a organização da escola frequentada por esse público e, em decorrência, os processos de inclusão/exclusão escolar que veicula.	Referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu, especificamente aos conceitos de capital cultural, social e econômico, habitus de classe e produção das desigualdades escolares.	Segurança/ insegurança: 8 vezes; Violência: 16 vezes.
17	Adolescência e Violência: um desafio para o processo de ensino aprendizagem.	Implementar uma programação de ensino do repertório de leitura de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual, tendo como recurso o software educativo Mestre.	Almeida (2001, 1989, 1995, 1997) e psicologia social.	Proteção: 3 vezes; Segurança/ insegurança: 2 vezes; Medo: 1 vezes; Violência: 85 vezes.
18	Políticas Públicas, educação, juventude e violência na escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos;	Realizar um levantamento das práticas de violência no ambiente escolar, analisar as ações e os enfrentamentos realizados por cada ator nas escolas públicas.	Abramovay (2006, 2003, 2002, 2006), Adorno, Sergio. Jose Murilo de Carvalho. Robert Castel, Bernard Charlot, Chauí.	Proteção: 31 vezes; Segurança/ insegurança: 49 vezes; Medo: 27 vezes; Violência: 475 vezes.
19	Violência em escolas com características de risco contrastantes.	Violência vivenciada em três escolas com indicadores de risco diferenciados e a percepção de funcionários sobre prevenção de violência escolar.	Abramovay.	Proteção: 7 vezes; Segurança/ insegurança: 77 vezes; Medo: 28 vezes; Violência: 868 vezes.
20	Indisciplina e violência na escola: concepções e discursos de educadores	Objetivos: analisar o discurso de educadores de uma escola estadual do interior de São Paulo quanto às suas compreensões a respeito de conflito, indisciplina e/ou violência na escola, e investigar se essas concepções se refletem em suas práticas quando lidam com as ocorrências desses eventos em seu espaço.	Bordieu. Bauman. Foucault. Sennett. Veiga-Neto.	Proteção: 9 vezes; Segurança/ insegurança: 2 vezes; Medo: 6 vezes; Violência: 196 vezes.

21	Educação e direitos humanos: uma visita à terra do nunca	A presente pesquisa qualitativa analisa a relação existente entre educação e direitos humanos; busca também acompanhar os processos de uma experiência educativa não escolar que ocorrem na ONG “Ação amor” (localizada em Alumínio/SP), procurando identificar as potencialidades presentes na experiência e as possíveis contribuições para assegurar os direitos humanos das crianças em vulnerabilidade social	ARENDDT, Hannah. BAUMAN, Zygmunt. FREIRE, Paulo. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix.	Proteção: 18 vezes; Segurança/ insegurança: 34 vezes; Medo: 4 vezes; Violência: 5 vezes.
22	Pobreza, trabalho infanto-juvenil e escolarização: concepções e práticas a partir do programa Bolsa Família.	Identificar concepções e práticas de famílias beneficiárias do PBF sobre o trabalho infanto-juvenil.	Abramovay. Frigotto. Marx.	Proteção: 80 vezes; Segurança/ insegurança: 19 vezes; Medo: 7 vezes; Violência: 24 vezes.
23	O papel da secretaria municipal de educação e da fundação de ação social de Curitiba no atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência	O objeto desta pesquisa é a análise documental das políticas públicas para a prevenção da violência sofrida por crianças e adolescentes no município de Curitiba.	Bernard Charlot. Jamil Cury. Elias Norbert. Michel Foucault. Gadotti, Moacir.	Proteção: 236 vezes; Segurança/ insegurança: 20 vezes; Medo: 1 vez; Violência: 509 vezes.

Teses

1	Educação e direitos humanos: trajetórias de Porto Alegre no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes	Esta tese aborda as estratégias da rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual identificados na cidade de Porto Alegre, apresentando um mapeamento dos fluxos de comunicação, através da análise dos dispositivos de registro e da malha comunicativa existente.	BOBBIO, Norberto. CANDAU, Vera Maria. CHARLOT, Bernard.	Proteção: 287 vezes; Segurança/ insegurança: 42 vezes; Medo: 2 vezes; Violência: 707 vezes.
2	Violência na escola – um estudo sobre conflitos	Objetivo central: analisar a relação entre conflito e violência e as potencialidades da escola em criar uma cultura que tenha como base o diálogo e a aprendizagem	A pesquisa envolve os conceitos de violência, conflitos, cultura, não-violência, ação comunicativa e processos culturais.	Proteção: 10 vezes; Segurança/ insegurança: 89 vezes; Medo: 30 vezes; Violência: 458 vezes.
3	Territorialidade, juventudes e suas interfaces com o poder público local	Investigou os modos de vida juvenis em duas microáreas de Belo Horizonte a partir de uma política pública e social.	Candau, Moreira. François Dubet. Sposati.	Proteção: 18 vezes; Segurança/ insegurança: 43 vezes; Medo: 70 vezes; Violência: 133 vezes.
4	Violências no contexto escolar: um olhar freiriano	Desenvolve uma reflexão sobre violência escolar.	Paulo Freire. Educação popular.	Proteção: 10 vezes; Segurança/ insegurança: 64 vezes; Medo: 34 vezes; Violência: 999 vezes

5	As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas	Análise dos efeitos das políticas públicas em educação sobre alunos cuja trajetória foi marcada pelas mutilações impostas pela pobreza e pelas desigualdades sociais.	Perspectiva freiriana.	Proteção: 11 vezes. Segurança/ insegurança: 17 vezes; Medo: 11 vezes: Violência: 22 vezes
6	A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal	Investiga de que forma as políticas de assistência social, utilizando a educação escolarizada como <i>locus</i> privilegiado para a sua efetivação, operam sobre a população na atualidade.	Veiga-Neto; Sposati; Foucault.	Proteção: 34 vezes. Segurança/ insegurança: 53 vezes; Medo: 2 vezes: Violência: 9 vezes
7	A cultura do medo no cotidiano escolar: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos...	Compreensão das violências no espaço escolar como promotoras do medo e insegurança entre os professores, tornando a escola um espaço permeado pela cultura do medo.	Sociólogo francês Michel Maffesoli e a sociologia da compreensão dão suporte teórico ao estudo.	Proteção: 7 vezes. Segurança/ insegurança: 50 vezes; Medo: 114 vezes: Violência: 489 vezes
8	Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio	Investigar a violência na e da escola, examinando as relações interpessoais que nela ocorrem, procurando captar a percepção do aluno a respeito do problema.	Candau; Castel, Robert; Charlot, Bernard; Dubet, François; Freire, Paulo.	Proteção: 25 vezes. Segurança/ insegurança: 32 vezes; Medo: 35 vezes: Violência: 452 vezes
9	Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades	Correlacionar e apreender as interações macrosociais naquilo que se pode definir como micros sociais.	Pierre Bourdieu.	Proteção: 27 vezes. Segurança/ insegurança: 27 vezes; Medo: 15 vezes: Violência: 52 vezes
10	As vicissitudes de famílias que convivem com a violência: um estudo longitudinal com intervenção	Estudo longitudinal para investigar as vicissitudes de famílias que convivem com a violência intrafamiliar no desempenho escolar dos filhos.	Perspectiva teórica pluralista.	Proteção: 124 vezes. Segurança/ insegurança: 6 vezes; Medo: 124 vezes: Violência: 503 vezes

Fonte: Organizado pela autora (2019)

ANEXO V

TABELA SÍNTESE DOS DADOS REFERENTES AOS CONCEITOS TEÓRICOS DAS PESQUISAS QUANTO À PROTEÇÃO SOCIAL

CONCEITOS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES EM SERVIÇO SOCIAL		
01	Fatores de proteção social no enfrentamento da violência: dar voz e vez aos adolescentes em seu ambiente escolar.	*Fatores de prevenção fornecem subsídios para a proteção primária, quando as problemáticas ainda não estão estabelecidas; **Proteção social como garantia de direitos, proteção social básica e especial; proteção social como dever do Estado; ***Proteção social como enfrentamento à violência escolar.
02	Trajatória do serviço social escolar de Limeira: construção de uma educação para além do capital.	*Tentativas de articulação intersetorial e a criação de uma rede efetiva que garanta a proteção social aos cidadãos; **Padrão de proteção social estabelecido pelo Estado; ***Conquistas no campo da proteção social na CF 1988, no ECA. ****Setor de Serviço Social escolar implantado na política de educação de Limeira – reiteradamente.
03	Com a palavra, a criança: falas, pensamentos e sentimentos sobre a escola pública.	*ECA: não apenas uma lei de proteção, mas uma possibilidade de mudança cultural; **Proteção integral, aprendizagem e formação integral; ***Mecanismos eficazes de proteção social; *Proteção à criança de toda sociedade;
04	Gestão municipal do PBF e possibilidades locais de intersetorialidade: o caso de Guarulhos do Estado de SP.	*Início do sistema de proteção social no Brasil – reiteradamente; **Proteção efetiva é a que garante direitos sociais; ***Proteção social básica e especial – reiteradamente; ****Tipificação dos serviços de proteção social; *Proteção social municipal ainda ligada à primeira dama.
05	A reinvenção da existência: histórias de vidas e o confronto da proteção e desproteção social Manaus/AM.	*Aspectos históricos da proteção e desproteção no Brasil e a ascendência das desigualdades – reiteradamente; **Proteção social como fator de justiça social; ***Como tripé da seguridade social; ****Rede de proteção, abrigos; **Necessidade de acesso à proteção social – reiteradamente.
06	A gestão das condicionalidades do PBF no âmbito da assistência social: uma análise crítica da sua dimensão político-ideológica.	*Associação da proteção social com a perspectiva de assistencialismo das políticas sociais por intermédio do Bolsa Família; **Sistema de proteção social – histórico do processo – reiteradamente; ***Fortalecimento da dimensão compensatória da proteção social - reiteradamente; ****Desmantelamento da proteção social – reiteradamente; *Direito a proteção social – reiteradamente.
07	A dimensão da prática profissional do AS do PROEJA e	*A consolidação da prática do Assistente Social na educação vai depender das condições para produzir uma política socioeducacional de proteção a esses alunos.

	PROEJA FIC no IFSP.	
08	O IFSP, a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção.	*A formação de padrões de proteção social como formas de enfrentamento das expressões da questão social (BOSQUETTI, 2007).
09	PCN e a transversalidade da temática da sexualidade juvenil no EF: a contribuição do Serviço Social.	*Sobre sexualidade a gente (adolescente) não tem proteção, a gente tá exposto e os pais estão armados para atacar – relato de aluna.
10	A juventude nos labirintos da vida.	*Juventude como contingente populacional que vive entre a proteção e a desproteção; **Estado como provedor da proteção; ***Escola como lugar de proteção e sociabilidade; ****Estar protegido é poder contar com alguém, é proteção que não temos por parte do governo – relato; *****Redes de proteção construídas por proximidade, solidariedade, vínculos sociais; *Sentimento de abandono por parte do Estado em cumprir esta função na percepção dos jovens.
11	Serviço Social na educação: concepções e direitos em questão.	*Estado como organismo de proteção social – reiteradamente; **Rede de proteção para crianças e adolescentes – legislação atinente.
12	O olhar da escola sobre o fenômeno da violência doméstica: estudo junto às escolas da rede pública municipal de São Leopoldo, RS	*Proteção integral para criança e adolescente – ECA e legislações afins; **Medidas de proteção; ***Redes de apoio socioafetivas; ****Sistema de proteção social garantida pelo Estado;
13	O dentro-fora dos muros da escola: a relação da escola pública com o adolescente e sua família.	*Proteção por parte do Estado; **Proteção integral à criança e ao adolescente; ***Insegurança social como parte da questão social; * Indagou-se sobre o entendimento e opinião dos professores sobre os direitos da criança e do adolescente e como ele é expresso e acionado pela escola, primeiro questionaram muito a participação da rede socioassistencial e do Conselho Tutelar, como se a garantia dos direitos fosse efetivada mediante acionamento e não no cotidiano escolar – problematização; ** A escola, os trabalhadores escolares na sua plenitude deveriam conhecer melhor a redação dos direitos da criança e do adolescente, o que poderia contribuir para a sua compreensão e posterior efetivação e vigilância – relato.
14	O trabalho do assistente social na política pública de educação básica na região metropolitana de Porto Alegre	* De acordo com Pereira (2009), existe uma tendência que vem se desenvolvendo no meio intelectual e político no que compete a uma gestão compartilhada da proteção social, ou seja, Estado, mercado e sociedade prestando bens e serviços na área dos direitos humanos; ** Assim como a família, vista como um espaço protetivo, é a escola, responsável pela execução de práticas educativas para o desenvolvimento dos sujeitos. Para tanto, os assistentes sociais vinculados à Política de Educação terão que enfrentar o desafio de desenvolver o trabalho que diz respeito ao Serviço Social na educação, não realizando o trabalho do Serviço Social vinculado à Política de Assistência Social; *** A gente trabalha fomentando a participação das escolas nas redes de atendimento à proteção de crianças e adolescentes – relato de Assistente Social; **** Rede de proteção – reiteradamente.

15	Violências e comunicações de não violências no espaço escolar.	<p>* Concentramos neste estudo científico o enfoque do acesso à proteção social infanto-juvenil e os processos de violências como múltiplas refrações da questão social e processos dialógicos como forma de resistência, se é que eles existem nesse universo contraditório de desigualdades sociais;</p> <p>** Apesar do envolvimento de órgãos governamentais (federal, estadual e municipal) interessados no enfrentamento da questão social no espaço escolar, para que ações de proteção e garantia de direitos se efetivem no que tange à política pública de educação, ainda há muito a ser feito contra a violência, no contexto escolar.</p>
16	As racionalidades do processo de trabalho do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE) da SME/RJ	<p>* Rede de proteção ao educando em 2007 – Projeto – norteia todo trabalho.</p> <p>** Equipe externa de trabalho escolar;</p> <p>*** Aumento da desproteção acentuado;</p>
17	Pobreza e educação formal: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal.	<p>* Ações de Proteção Social não se materializam de forma efetiva e, portanto, ocorre a realocação desta função não educativa para a escola;</p> <p>** Sistema de proteção social por transferência de renda é celetista;</p> <p>*** Estado se eximindo de sua responsabilidade de proteção social.</p>
18	Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania	<p>* O sistema de proteção social e a política de educação brasileira sofrem os reflexos da perspectiva neoliberal assumida pelo Estado – reiteradamente;</p> <p>** Articulação com a rede de proteção social a criança, ao adolescente e a família;</p> <p>*** Rede de proteção incluindo serviços educacionais;</p> <p>**** Garantia mínima de proteção a quem mais necessita.</p>
19	As políticas sociais de assistência social, educação e saúde no Brasil e em Cuba: as particularidades dos processos de planejamento, monitoramento e avaliação	<p>* Mínimo e básico são, na verdade, conceitos distintos, pois, enquanto o primeiro tem conotação de menor, de menos, em sua acepção mais ínfima, identificada com patamares de satisfação de necessidades que beiram a desproteção social, o segundo não. O básico expressa algo fundamental, principal, primordial, que serve de base de sustentação indispensável e fecunda ao que ela se acrescenta [...]. Assim, enquanto o mínimo pressupõe supressão ou cortes de atendimentos, tal como propõe a ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade para preparar o terreno a partir do qual maiores atendimentos podem ser prestados e otimizados. (PEREIRA, 2007, p. 26-27).</p> <p>** A intervenção ativa do Estado, através de um modelo de Estado social (proposta, de alguma forma, no Brasil, na primeira edição da Constituição Federal/1988) efetivador de proteção social como direito do (a) cidadão (ã), o que resultaria em diminuição das desigualdades e melhoria das condições de vida da população – reiteradamente.</p>
20	O caleidoscópio da (in)segurança: os reflexos da dialética da (des)proteção social nas juventudes.	<p>* O caleidoscópio da (in)segurança: os reflexos da dialética da (des)proteção social nas juventudes” faz alusão à análise do contexto de (in)segurança na sociedade atual que, como em um caleidoscópio, ao olhar somente para fragmentos em movimento, há a ilusão de compreensão da totalidade, mas fica oculta a raiz estrutural da produção de (in)segurança na sociedade capitalista;</p> <p>** a (in)segurança revela um contexto de (des)proteção social²², e nesta conjuntura o fenômeno da naturalização da violação dos direitos humanos emerge como mais um sintoma da barbárie vivenciada cotidianamente, anunciada e quase automaticamente esquecida nas páginas policiais dos jornais;</p> <p>*** O direito à segurança na lógica da proteção social só pode se efetivar se os demais direitos forem assegurados em sua totalidade;</p> <p>**** perceptiva da proteção social como forma de garantir segurança;</p> <p>***** A verdadeira segurança, no sentido da total proteção social, só poderá ocorrer no momento em que for superada a lógica de exploração dos sujeitos na sociedade capitalista, calcada na subjugação humana;</p> <p>* Por meio deste processo se constitui o sistema de (des)proteção social, em sua relação com as juventudes na sociabilidade capitalista contemporânea, guiado, especialmente, pelo fetiche das juventudes como chave de desenvolvimento social, que reduzem diversas demandas por proteção a simples qualificação profissional para o mundo do</p>

		trabalho: o mercado ganha centralidade subsumindo a lógica dos direitos humanos, e ampliando a (in)segurança vivenciada pelas juventudes – reiteradamente. ** a conjuntura das juventudes, foi possível perceber como esses sujeitos vêm demandando proteção social, diante do contexto de (in)segurança que vivenciam.
21	Serviço Social e Educação: o exercício profissional dos assistentes sociais em escolas públicas de favelas.	*Rede de proteção ao Educando – reiteradamente. O Assistente Social como o profissional responsável por questões de proteção social, sugerindo formas, estratégias diferenciadas para trabalhar com demandas de pobreza e vulnerabilidade social através da rede de proteção intersetorial do Educando.
22	Relações de força e políticas educacionais no Brasil: a caixa de Pandora brasileira	*Banco como financiador de projetos de desenvolvimento econômico e social com enfoques em áreas como educação e proteção social; **Reformas de proteção ao longo da história na Europa e no Brasil.
23	Proteção social no capitalismo: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes	* várias formas de proteção social se apresentaram e se sucederam na história, em grande parte de inspiração piedosa, tais como a caridade, como virtude cristã; e a beneficência, filantropia e assistência privadas como virtudes altruísticas ou deveres morais de ajuda voluntária e solidária aos desvalidos; ** É neste contexto capitalista altamente avançado, do ponto de vista econômico, e simultaneamente acumulador/dissipador de riquezas, que se explicam as políticas neoliberais de proteção social; *** Disso resultou um cenário que impôs regressão à proteção social como direito, regressão esta que se tornava maior quanto mais a ofensiva neoliberal adotava propostas que transferiam para os pobres, os desempregados, os jovens, as mães solteiras e todos os segmentos sociais que requeriam proteção do Estado, a responsabilidade pela sua autossustentação. * a proteção social no capitalismo, não é um processo espontâneo, ou natural, mas produzido e reproduzido socialmente com fins de atender necessidades específicas de diferentes sujeitos, em diferentes contextos históricos. É, ademais, um fenômeno complexo e contraditório que, nas palavras de Ianni (1986, p.2), “não se dá a conhecer a não ser pela reflexão demorada, reiterada, obstinada”, para além das suas aparências. ** O resultado é um círculo vicioso de insegurança, necessidades não atendidas e sofrimento quase que generalizado. Impera, conforme Dean (2006), uma anárquica competição pela sobrevivência. *** Estar numa insegurança permanente é não poder nem controlar o presente, nem antecipar positivamente o futuro. É a famosa ‘imprevidência’ das classes populares, incansavelmente denunciada pelos moralistas do século XIX. Mas como poderia aquele que é corroído todos os dias pela insegurança projetar-se no futuro e planejar sua vida? A insegurança social faz desta vida um combate pela sobrevivência dia após dia, cuja saída é cada vez mais incerta (Castel, 2005, p. 31).
24	Entre as políticas de educação e de assistência social: o caso da permanência escolar de alunos em acolhimento institucional	* As políticas sociais, então, fazem parte de um conjunto de medidas de proteção próprias do sistema capitalista aos cidadãos que têm no Estado o importante executor; ** A desigualdade social caminha junto à desproteção das pessoas. E a desproteção social não é fator novo na história brasileira; *** Muitas dessas crianças chegam à escola com o ano letivo iniciado, tendo perdido, além de muitos dias de aula, a própria construção da dinâmica de funcionamento da sala de aula e da unidade de ensino. Recentemente submetidas à medida de proteção, algumas dessas crianças viveram situações bastante adversas, vindo a ingressar em uma escola que lhes é completamente estranha. Ou seja, se não há um apresto logo que a matrícula se efetiva, não há uma recepção que faça o aluno se sentir como possível membro da comunidade escolar, o que faz com que acabe por ser um estranho na unidade de acolhimento e na escola. **** Pensar o acolhimento desengajado de uma concepção de educação é tão preocupante quanto pensar a escolarização desengajada do sentido de proteção.
25	Política social: um estudo sobre	*Proteção construída por todas as políticas públicas, em especial as políticas sociais; **Desproteção como marca da condição popular de pobreza;

	educação e pobreza	<p>***Escola democrática e de qualidade social é um espaço de proteção e de garantia de um conjunto de direitos;</p> <p>*A escola auxilia na socialização crítica e na proteção e garantia dos direitos dos alunos, especialmente dos mais pobres.</p> <p>**Necessidade de escola integrar efetivamente a rede de proteção social.</p>
CONCEITOS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO		
01	A escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua	<p>*Assistência Social objetiva a proteção, o amparo e a promoção de todos os cidadãos em situação de vulnerabilidade social – LOAS; como dever da família, da sociedade e do Estado – Declaração Universal dos Direitos Humanos e ECA (4x);</p> <p>** Rede de proteção para pessoas em vulnerabilidade social e recursos insuficientes para atender na totalidade a população necessitada (2x);</p> <p>*** Grupo frágil que merece certas formas de proteção (1x);</p> <p>****Proteção Integral (ECA) (1x);</p>
02	O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social	<p>*Dever do Estado a proteção integral e garantia de direitos das crianças e adolescentes (3x) – CF/1988 e ECA; **Rede de proteção (1x) - argumentação;</p> <p>***Escola como um espaço protegido, onde crianças e adolescentes se sentem respeitados, ouvidos, não estão lá para o estudo. Essa proteção, nesse caso, é visualmente perceptível (2x) – relato de professor.</p>
03	Serviço Social, educação popular e relações de gênero: um diálogo entre os três saberes da busca da emancipação	<p>*Proteção contra a violência (1x) - análise;</p> <p>**Política de bem-estar propunha que o Estado garantisse proteção à população (3x) – CF 1988;</p> <p>***Estudos de Moser servem de referência na América Latina, referindo que não são somente as populações com maior índice de pobreza que encontram riscos, “uma vez que a desproteção e a insegurança transcendem a capacidade de satisfação das necessidades básicas - Moser, Wisner (1993) (1x);</p> <p>****A vulnerabilidade social está relacionada a sujeitos que encontram riscos diante de situações de desemprego, precariedade do trabalho, pobreza e falta de proteção social (1x) – argumentação;</p> <p><i>* A partir do relato é possível perceber insegurança e o medo a contínuo sob os quais vivem estes sujeitos. Muitos relataram, em diferentes momentos, que a família gostaria de ir para outro lugar, mas a maioria das casas não tem registro e tem baixo valor comercial devido à localização – análise;</i></p>
04	O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar	<p>*Poder público se retira das tarefas de proteção social e a pobreza se explica como natural e inevitável (1x) – Vieira (2002);</p>
05	Processos de acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na rede municipal de ensino de São Carlos.	<p>*Rede de proteção Integral preconizado no ECA como direito social (69x);</p> <p>**A escola comprometida com o local concreto de referência e proteção as crianças frente as situações adversas (2x) – relato;</p> <p>***Agentes da rede de proteção integral – conselheiros tutelares, gestores, educadores de projetos (1x) – relato;</p> <p>****Desproteção de direitos básicos pela exposição aos diferentes tipos de violência das crianças (2x) – relato;</p> <p>*****Escola representa um lugar de proteção e reafirmação de segurança – social, afetivo, físico – dos estudantes (5x) – relato; espaços de proteção institucionais (1x).</p>
06	Cuidar e educar: concepções de professoras de um	<p>*Creche do tipo assistencial, orientada para atender as necessidades básicas (de proteção, cuidado) – Haddad (1998) (7x);</p>

	centro de educação infantil na cidade de São Paulo.	
07	O professor de matemática na periferia: acertando o passo para o conhecimento (primeiro) do educando.	*Articulação de uma ampla rede de proteção social para a comunidade local através de propostas pedagógicas (1x) – Centros Educacionais Unificados – relato.
08	Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey	*A segurança como pré-requisito para a liberdade e o alerta de que os órgãos que assumem essa função na sociedade tendem a restringir a própria liberdade daqueles que deviam estar sob sua proteção (2x) – Dewey, 1989.
09	Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada a luz da pedagogia social	*Proteção Integral como direito fundamental (2x) – ECA; **Rede de proteção social passa pela garantia de direitos fundamentais e sociais (7x); ***Além de simples cuidado e proteção, toda pedagogia que é social precisa ajudar no processo de emancipação (1x) – Freire;
10	Projetos de vida e projetos vitais: um estudo sobre os projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social em SP.	*Precariedade da proteção social, insegurança, instabilidade e desproteção social (6x) – Castel (1997); ** Ausência de proteção social (1x) – argumento; ***Rede de proteção social (1x); ****Princípio de solidariedade no sentido de promover a proteção (1x).
11	Práticas de educadores como política de AS: os centros para crianças e adolescentes na cidade de SP.	*Garantir a proteção social básica e especial de modo a assegurar direitos (28x); **Não dá mais conta de responder todas as demandas sociais de cuidado, proteção, socialização etc. (5x) – relato;
12	A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores.	*Convivência no interior das instituições escolares de sua rede: o sistema de proteção escolar na rede estadual de ensino de São Paulo – Resolução SE n. 19 de 2010; ações destinadas a prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar (86x) ** Proteção, segurança, vigilância e controle presentes no mesmo sistema de proteção escolar. ***Segurança/insegurança, gestão de riscos, necessidade de proteção permeiam o desenvolvimento da pesquisa.
13	Prog. Escola Aberta: espaço de inclusão, socialização e disciplin. de jovens da periferia urbana.	*Jovem contemporâneo vive o sentimento da incerteza aliado a uma insegurança constante sobre o futuro que o espera (2x). *No mesmo sentido o medo.
14	Culturas juvenis e experiência social: modos de ser jovem na periferia	*Rede de organizações de proteção à criança e adolescente (2x); **Polícia como mecanismo de proteção que acaba gerando mais risco e medo na comunidade (5x); ***Quase todo o tempo a gente tá assim com insegurança – relato de sujeito pesquisado; no mesmo sentido o medo da segurança realizada pelo Estado (7x).

15	Policiamento ostensivo em áreas de risco: entre o prescrito e o real	*A proteção social, como parte da atividade de policiamento ostensivo (24x); **Restaurar a norma no campo da segurança pública passa pela repressão, prevenção e proteção social, pode-se pensar que seriam formas de “medicalização do crime e da violência”.
16	Por trás do discurso da excelência em educação...	*Violência que se reproduz na escola (reiteradamente).
17	Adolescência e Violência: um desafio para o processo de ensino aprendizagem.	*Proteção às vítimas de violência – ECA (3x); **Reflexos da realidade de violência no processo de ensino aprendizagem.
18	Políticas Públicas, educação, juventude e violência na escola: quais as dinâmicas entre os diversos atores envolvidos?	*Escola como espaço de promover educação e não um artefato de proteção – Medrado, 1998; **Rede de proteção (2x); ***Ampla proteção do Estado (23x); ****Sistema de proteção social (6x) *****Forte articulação com conceitos de medo, segurança, violência, insegurança.
19	Violência em escolas com características de risco contrastantes.	*Alunos relataram que portando armas se protegem mais do que com drogas e bebidas - relato; **Diante de tanta lei que protege estamos órfãos de proteção – relato; ***Situações de violência na escola como causa de desproteção – relato.
20	Indisciplina e violência na escola: concepções e discursos de educadores	*Sistema de Proteção Escolar em parceria com a Secretaria de Segurança Pública e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (4x); **Violência sexual, física, de gênero – perpassa o texto.
21	Educação e direitos humanos: uma visita à terra do nunca	*Proteção, direitos humanos, proteção social básica e especial (18x); *Garantia de proteção e cuidado no espaço escolar.
22	Pobreza, trabalho infante-juvenil e escolarização: concepções e práticas a partir do programa bolsa família.	*Sistema de proteção social completo: proteção social básica e especial (71x); **Rede de proteção que favoreça a mudança da situação vivenciada (3x); ***Políticas de proteção propostas pelos governos (5x); ****Medo de perdas de benefícios assistenciais (1x).
23	O papel da secretaria municipal de educação e da fundação de ação social de Curitiba no atendimento a crianças e adolescentes	*Rede de proteção à criança e adolescente em situação de risco; **Rede intersetorial de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência (229x); ***O Estado tem, ainda, a obrigação de “[...] estabelecer uma estrutura legislativa, políticas e programas para prevenir a violência garantindo mecanismos adequados de proteção e combatendo a violência quando ela ocorre. [...]” (ONU, 2006); ****O maior número de crianças e adolescentes que sofrem violências está matriculado no Ensino Fundamental.

	vítimas de violência	
24	Educação e direitos humanos - trajetórias de Porto Alegre no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes	<p>*A concepção da proteção integral orienta-se pela ideia central de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos em relação ao mundo adulto, são sujeitos de direitos em suas relações com a família, com a sociedade e o Estado – reiteradamente;</p> <p>**Este capítulo apontou a organização da Rede de Proteção e Atendimento em casos de violência sexual contra crianças e adolescentes: envolvendo proteção social básica, especial e todo aparato legal – reiteradamente;</p> <p>***Guia Escolar já se coloca com um instrumento de proteção à infância e à adolescência para o enfrentamento da violência sexual – reiteradamente.</p>
25	Violência na escola – um estudo sobre conflitos	<p>*Há uma contradição explícita: os diretores acham que os adolescentes têm muita proteção da sociedade. Será que poderíamos chamar isso de proteção? A compreensão fragmentada acaba resultando nessas contradições, achar que a escola não deve caminhar junto com a sociedade e ajudar a formar pessoas com mais dignidade. O papel da escola seria de aglutinar, pela proposta pedagógica, as diferentes forças da sociedade para desenvolver seu papel de educação (1x) – argumento;</p> <p>**Quando indagados sobre como é possível tornar a escola mais segura, o grupo de adolescentes apresenta ideias que são encontradas nas diversas literaturas. Falam de que é preciso ter espaço para conversa, reuniões. É preciso comunicação. Pedem que a escola tenha compreensão da situação que o adolescente vive na família. Falam de acolher os estudantes que têm necessidades especiais e precisam de espaço para eles. Apontam o diálogo na escola e entre eles – relato;</p>
26	Territorialidade, juventudes e suas interfaces com o poder público local	<p>*Sistemas públicos de proteção social para garantir a sobrevivência (11x);</p> <p>**Família como local de proteção, escola como lugar de passagem (1x).</p>
27	Violências no contexto escolar: um olhar freiriano	<p>*Proteção do tipo salve-se quem puder;</p> <p>**Segurança e proteção individualizadas;</p> <p>***Medidas desesperadas de proteção;</p> <p>****Ausência de mecanismos de proteção.</p>
28	As políticas públicas de educação: adolescentes com trajetórias truncadas	<p>*Defesa da escola pública integral não como espaço de proteção, mas como fortalecimento político e cultural do estudante;</p> <p>**Proteção desenvolvida pelo Estado.</p>
29	A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal	<p>*Proteção social especial e básica;</p> <p>**Proteção social articulada a outras políticas do campo social;</p> <p>***Escola espaço de construção do conhecimento, formação humana e proteção social e o baixo índice de frequência escolar é indicador do risco que deve ser considerado;</p> <p>****Proteção social condicionada a programas e projetos;</p> <p>**Ampliação do conceito de proteção social para serviço de formação do capital humano.</p> <p>***Entrelaçamento assistência e educação.</p>
30	A cultura do medo no cotidiano escolar: afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos...	<p>*Medo e insegurança perpassando o contexto escolar diariamente – reiteradamente;</p> <p>**Devido ao medo e insegurança foi criado o regimento escolar;</p> <p>***Cultura do medo instaurada na escola.</p>
31	Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio	<p>*Cidadania e proteção dos direitos;</p> <p>**Sociedade atual tribalista: indivíduos repelem tudo o que é diferente (Sennett, 2012) – presente em grupos de escolares;</p>
32	Percursos juvenis e trajetórias	

	escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades	*Ausência de proteção em contraponto com a necessidade de uma rede mais ampliada da mesma proteção; **Redes de proteção fundamentadas em bases equitativas que garantem a cidadania;
33	As vicissitudes de famílias que convivem com a violência: um estudo longitudinal com intervenção	*Fatores de risco de proteção intrafamiliar e seus reflexos na escola; **Relação da violência intrafamiliar e o fracasso escolar. ***Influência da falta de proteção no baixo rendimento acadêmico.
34	A participação nas Escolas: um Currículo para as Famílias?	*O modo como a diretora se posiciona como protetora da escola (ao dizer o que é melhor para a escola) acaba por autorizá-la a falar em nome de todos/as. Profissionais da escola e familiares de alunos/as acabam com isso, silenciando, e não contestando as argumentações apresentadas – relato; **Conversar, brincar, fazer coisas do dia-a-dia junto com as crianças são formas de demonstrar atenção e carinho. Isso pode ajudá-las a se sentirem mais seguras e aprenderem mais e melhor. ***Os/as assistencialistas, demandados/as pelo discurso da participação das famílias nas duas escolas pesquisadas, tomam para si o lugar social dos “benfeitores dos pobres” (DONZELOT, 1989, p. 89) no qual “tudo é uma questão de benevolência constante, individualizada e final”. (FOUCAULT, 2003, p. 359).
35	Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em minas gerais: o caso do projeto escola viva, comunidade ativa.	* Democratização da escola, que cuide da integração com a comunidade do entorno de forma a torná-la espaço de referência regional a ser protegida e valorizada por todos. **Spósito (2001), nos primeiros anos da década de 80, observava-se um certo consenso em torno da ideia de que os estabelecimentos escolares precisavam ser protegidos em seu cotidiano dos elementos estranhos, o entorno ou os moradores de periferia, tratados sob a marca da delinquência e marginalidade. ***essas escolas necessitam de mais cuidado porque são mais vulneráveis socialmente e apresentam os piores níveis de desempenho escolar.
36	Juventude(s), escola pública e programas sociais de transferência de renda	*Essas transformações, associadas à desregulamentação das relações de trabalho e ao desmonte dos sistemas de proteção, até então existentes, têm provocado a elevação dos níveis do desemprego e o aumento da pobreza em diversos países do mundo; **No contexto de revalorização dessas velhas fórmulas, emerge um novo padrão de proteção social denominado de pluralismo de bem estar ou bem estar misto, no qual as novas iniciativas privadas, mercantis e não mercantis, desobrigam o Estado da provisão social e da garantia dos direitos de cidadania social. Trata-se de instituir um pluralismo residual que funciona à margem do direito e da segurança social, por dispensar a decisiva participação do Estado na provisão e na regulação da política social, e não de um pluralismo institucional que compromete as instituições chaves da sociedade – o Estado Nacional, a Lei e o Direito. (CASTEL, 2000b, p. 57); ***sistema de proteção baseado no mérito, e não na universalização dos direitos; **** A insuficiência de equipamentos culturais e de lazer na comunidade e as zonas de conflito estabelecidas pelo tráfico de drogas favoreciam que essa instituição seja considerada um espaço de sociabilidade, de proteção e de lazer para a maioria dos jovens.
37	Cuidar e educar: avaliação do impacto de programa governamental sobre as crianças e suas famílias	*A pesquisa abrangeu também a questão do acesso à proteção social, através do dimensionamento dos serviços de Assistência Social na cidade; **A realidade vivida por essas famílias apontam para a necessidade de integração das políticas sociais, para que possam ter minimamente respeitados os seus direitos sociais como: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, como está estabelecido pela Constituição Federal de 1988
38	Jovens educadores no contexto de uma ação pública voltada para a juventude na	*favorecer a realização de ações de repressão qualificada e desenvolver ações de proteção social, a partir de uma concepção de prevenção à criminalidade; **A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado (SANTOS, 2002, p.21).

	periferia de Belo Horizonte.	
39	Juventude e Segurança Pública: interpretando os sentidos constitutivos e avaliações técnicas do Programa Fica Vivo	<p>*Esta categoria sociológica, a juventude, aparece, então, como novo protagonista no rol das intenções “protetivas” do poder público, à vista das fartas estatísticas que a colocam como centro no drama da violência;</p> <p>**configuração de uma rede social, no caso, de proteção a jovens em áreas de vulnerabilidade social;</p> <p>***criação de redes de proteção, que funcionem tanto no aspecto preventivo como também no oferecimento de formas de inserção social;</p> <p>****Rede de proteção comunitária – reiteradamente;</p> <p>*****Proteção social contra a violência, o crime.</p> <p>*como os programas de proteção podem fazer frente ao tráfico de drogas?</p>
40	Violência Escolar: manifestações e alternativas de ação em uma escola municipal do Rio de Janeiro	<p>* A força do narcotráfico se acentua diante do sentimento de revolta - e não de proteção – causado pela polícia;</p> <p>**avisos dos donos dos morros aos diretores de escolas para que liberem os alunos mais cedo porque “vai ter tiroteio na área”, forma de proteger o conjunto do corpo escolar quando a escola se encontra na “linha do tiroteio” ou de evitar que o retorno dos alunos moradores do morro ocorra em meio à guerra; constituem-se em desdobramentos dos mecanismos de proteção e de convivência estabelecidos internamente com os moradores – relato;</p> <p>***Tais situações conduziram a um consenso quanto à necessidade de proteção das unidades escolares e de maior segurança nos arredores das escolas;</p> <p>****Tais situações conduziram a um consenso quanto à necessidade de proteção das unidades escolares e de maior segurança nos arredores das escolas.</p> <p>*****Existe a relação da criança com o professor que é muito mais uma coisa de afetividade maternal, se sentem ali protegidas quando estão com a professora.</p>
41	Pobreza e Educação: um estudo teórico-epistemológico sobre a produção do conhecimento no período de 2000 a 2010	<p>*Assim, neste modelo de políticas de proteção social, a atenção é focalizada em populações-alvo, considerando as vulnerabilidades, tais como: saúde, educação, assistência social e alimentação;</p> <p>**Política, sistema de proteção social – reiteradamente.</p> <p>***Relação proteção e assistência.</p>
42	As representações de adolescentes e professores sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e efeitos na dinâmica da vida da escola.	<p>*A questão central em torno da qual se estruturou o ECA – a noção da proteção – foi intencionalmente discutida tanto com os professores quanto com os adolescentes. Foi solicitado aos adolescentes que comentassem o art. 7º do ECA: “A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 2014);</p> <p>**Os adolescentes, em relação ao art. 7º do ECA, manifestaram que crianças e adolescentes devem ser protegidos até completar 18 anos, compreendendo a proteção na perspectiva do cuidado, do direito à saúde, à escola, ao afeto e ao respeito.</p>
43	Paz e violência na escola: Vozes, ecos e silêncios	<p>*A escola, dentro desta lógica de reprodução, acaba educando para a violência ao perpetuar a ideia de que “o diferente é sempre o inimigo, e você deve proteger-se dele e para isso precisa atacá-lo, discriminá-lo e se valer de atos violentos” (Candau, acessado em 17/09/2011).</p>
44	Projetos de vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no pão dos pobres	<p>*Proteção social básica;</p> <p>**Proteção social especial;</p> <p>***Medidas de proteção.</p>
45	Escolas públicas e a configuração do clima social escolar	<p>*O papel social do professor estaria fragilizado, pois, com a introdução de um conjunto de demandas de políticas de proteção à criança e ao adolescente, por meio de um “aluno real” que a escola vem absorvendo no seu cotidiano, exige a reestruturação da representação de professor de adolescentes. Essas demandas sociais trazidas pelo aluno adolescente chegam até a escola, fazendo com que o professor crie novos parâmetros de</p>

		<p>atuação profissional, em contexto de desencantamento, mas também como desafios para novos papéis para a docência na contemporaneidade.</p> <p>** necessidade de maior compreensão do lugar da escola na proteção dos direitos das crianças e adolescentes.</p>
46	Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar	<p>*A presença da criminalidade em volta da escola, oriunda do tráfico de drogas, causa uma tensão entre alunos e professores que atinge a dinâmica escolar. São aulas interrompidas, desconfiança entre alunos e professores, medo, insegurança. Um dos efeitos é que a escola está à mercê dos jovens que praticam os atos violentos – reiteradamente.</p>
47	A policialização da violência em meio escolar	<p>*a presença da polícia dentro da escola ocorria de forma cada vez mais intensa e definitiva, sob a égide da “proteção escolar”;</p> <p>**O entrevistado deixa escapar que a abordagem é diferente na escola porque já existe um relacionamento e, ainda, porque está dentro da escola, e não na rua. Sugere-se que na escola há um tipo de proteção que não existe na rua, embora admita que nos dois casos se lida com o mesmo tipo de pessoa a ser abordada: o adolescente. Só que o da rua está qualificado como infrator e o da escola, como escolar;</p> <p>***Proteção da escola, vigia da escola;</p> <p>**** A presença de policiais tirou dos professores a tarefa de construir o senso moral dos estudantes em relação à prática de atos de disciplina, mormente em respeito aos direitos do próximo. Além disso, também há uma forte comoção por proteção, e as unidades de ensino optam por buscá-la incessantemente.</p>
48	Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a pedagogia do destino	<p>*Proteção preconizada no ECA;</p> <p>**Proteção escolar como proteção provisória, líquida, transparente, em meio à nova ordem de aprender por toda a vida.</p>

Fonte: Organizado pela autora (2019)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br