

EDUCAÇÃO, QUESTÃO SOCIAL E INTERSETORIALIDADE: uma abordagem sob a perspectiva neoliberal

*Luciene Araújo
Gilcéia Góis
Savana Tomaz*

Resumo

Objetivamos discutir sobre a educação na perspectiva da intersectorialidade a fim de construir uma visão abrangente entre o direito à educação e o chão histórico e conjuntural no qual ele foi e é reivindicado. Com efeito, abordamos a questão social como elemento singular nessa discussão a partir da teoria social crítica. Partindo da perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, que aponta para uma análise contextualizada da realidade, considerando o processo histórico, bem como as contradições e múltiplas determinações que o permeiam, realizamos análise documental das legislações referentes à educação no Brasil, e revisão de literatura não sistemática com o propósito de problematizar a temática tendo em vista que a produção do conhecimento sobre educação, questão social e intersectorialidade é incipiente. Considerando o estudo realizado, constatamos que a tríade educação, questão social e intersectorialidade é fundamental para compreendermos que determinadas temáticas ou objetos não podem ser apreendidos de forma isolada, fragmentada e/ou parcializada. Concluimos, assim, que a perspectiva da intersectorialidade contribui para a elaboração de uma política educacional que reconheça as desigualdades sociais enquanto expressões da questão social resultantes das relações sociais de (re)produção capitalista.

Palavras-chave: educação; questão social; intersectorialidade.

EDUCATION, SOCIAL ISSUES AND INTERSECTORALITY: an approach from a neoliberal perspective

Abstract

We aim to discuss education from the perspective of intersectorality in order to build a comprehensive view between the right to education and the historical and conjunctural ground in which it was and is claimed. In effect, we approach the social issue as a unique element in this discussion based on critical social theory. Starting from the theoretical-methodological perspective of dialectical historical materialism, which points to a contextualized analysis of reality, considering the historical process, as well as the contradictions and multiple determinations that permeate it, we carried out a documentary analysis of legislation relating to education in Brazil, and a literature review non-systematic with the purpose of problematizing the topic, considering that the production of knowledge about education, social issues and intersectorality is incipient. Considering the study carried out, we found that the triad of education, social issues and intersectorality is fundamental for us to understand that certain themes or objects cannot be understood in an isolated, fragmented and/or partial way. We conclude, therefore, that the perspective of intersectorality contributes to the elaboration of an educational policy that recognizes social inequalities as expressions of the social issue resulting from social relations of capitalist (re)production.

Keywords: education; social issues; intersectorality

EDUCAÇÃO, QUESTÕES SOCIAIS E INTERSECTORIALIDADE: um enfoque desde uma perspectiva neoliberal

Resumen

Pretendemos discutir la educación desde la perspectiva de la intersectorialidad para construir una mirada integral entre el derecho a la educación y el terreno histórico y coyuntural en el que fue y es reivindicado. En efecto, abordamos la cuestión social como un elemento único en esta discusión basada en la teoría social crítica. Partiendo de la perspectiva teórico-metodológica del materialismo histórico dialéctico, que apunta a un análisis contextualizado de la realidad, considerando el proceso histórico, así como las contradicciones y múltiples determinaciones que lo permean, realizamos un análisis documental de la legislación relativa a la educación en Brasil y una revisión de la literatura no sistemática con el objetivo de problematizar el tema, considerando que la producción de conocimiento sobre educación, cuestiones sociales e intersectorialidad es incipiente. Considerando el estudio realizado, encontramos que la tríada educación, problemática social e intersectorialidad es fundamental para comprender que ciertos temas u objetos no pueden ser comprendidos de manera aislada, fragmentada y/o parcial. Concluimos, por tanto, que la perspectiva de la intersectorialidad contribuye a la elaboración de una política educativa que reconozca las desigualdades sociales como expresiones de la cuestión social resultante de las relaciones sociales de (re)producción capitalista.

Palabras clave: educación; cuestiones sociales; intersectorialidad.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Permeada pelo contexto capitalista no qual está inserida, a educação, inevitavelmente, sofre rebatimentos das contradições da ordem socioeconômica vigente: de um lado, pode ser utilizada para atender as necessidades do mercado e legitimar os interesses da classe dominante; por outro lado, ela pode assumir uma perspectiva revolucionária e libertadora em direção à transformação social.

É de relevo destacar que considerar a educação como instância possibilitadora para uma transformação social pode ser um equívoco, pois, nas palavras de Freire (2006), a educação não deve ser pensada como a chave das transformações sociais do mundo, mas como uma possibilidade de se exercitar a prática da liberdade e a interrogação do amanhã. Dito de outra maneira: não será somente a educação que poderá contribuir para um cenário de mudanças estruturais.

Em se tratando da questão social, literatura fundamentada na teoria social crítica afirma que esta é antiga: desde o período histórico mais remoto ela já existia, porém não com esta nomenclatura. De fato, o conjunto de conflitos, desafios e problemas sociais passam a ter esta denominação de questão social no século XIX na fase do capitalismo monopolista (Iamamoto, 2014).

Neste cenário, quanto mais se consolida e se desenvolve o capitalismo em busca da valorização e da rentabilidade para o capital, a questão social tende a se expressar de diversas formas e dimensões aperfeiçoando e criando outras multifacetadas expressões que permeiam a nossa vida cotidiana, como: questão ambiental, debate étnico/racial, a criminalização da juventude e da pobreza, violência obstétrica, questão urbana, habitacional, segurança alimentar, dentre outras.

Assim, a questão social, assentada nas bases estruturantes do capitalismo e do posicionamento político e reivindicatório da classe trabalhadora, não foi superada, mas suas formas de se apresentar na vida social é que foram aperfeiçoadas em virtude do desenvolvimento capitalista e do poder de organização e mobilização das(os) trabalhadoras(es), tendo a educação passado a

compor este leque de expressões da questão social, pois se estabelece como direito fundamental para o desenvolvimento humano, cultural, social e econômico.

Questiona-se, portanto, qual a relação da educação, considerando seus avanços quanto à proteção legislativa e suas limitações diante das contradições do capital, com a questão social, a partir da perspectiva da intersetorialidade entendida como possibilidade de construir um olhar abrangente, sob a ótica da totalidade que considere as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais das expressões da questão social a fim de conduzir a forma de governar e de elaborar políticas públicas que atendam as demandas da população.

Para promover essa discussão, entendemos necessária a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, que aponta para uma análise contextualizada da realidade, considerando o processo histórico, bem como as contradições e múltiplas determinações que o permeiam. “O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo” (Lima, Miotto, 2007, p. 40). Uma tentativa de compreender a realidade em sua essência, superando a perspectiva da aparência.

Postos isto, a elaboração do artigo em tela pautou-se na literatura que trata dos temas abordados e sua interlocução objetivando construir uma visão abrangente entre o direito à educação e o chão histórico e conjuntural no qual ele foi e é reivindicado. Destarte, realizamos análise documental da legislação brasileira que trata da educação, bem como revisão de literatura não sistemática acerca do direito à educação, questão social e intersetorialidade.

À vista do exposto, estruturamos o artigo a partir dessas considerações iniciais, em seguida, discutimos sobre a educação na perspectiva dos direitos humanos. Posteriormente, tratamos sobre a intersetorialidade entre educação e questão social visando a compreendê-las em uma totalidade complexa, contraditória e dialética, como nos fundamenta a teoria social crítica aqui adotada. Por fim, cientes que não esgotamos o estudo proposto, apontamos nossas reflexões finais.

Educação enquanto direito

Compreendida como uma prática social, a educação promove aquisições de conhecimentos e sentimentos, incorpora valores, costumes e interesses para serem transmitidos aos sujeitos que se submetem ao processo educativo (Brandão, 2007), que pode ocorrer tanto em instituições formais, como a escola, ou em locais de discussões e mobilizações sociais, como associações comunitárias.

Sendo consoante a isso, ela pode ser feita e refeita, a depender dos povos que manejam esses, e outros, elementos sociais, e que pretendem explicar e legitimar uma ordem social, política, econômica, levando a educar, ou a deseducar, conforme os propósitos almejados (Brandão, 2007). Trata-se de um campo minado, em que os interesses antagônicos se confrontam intermitentemente, ora regressamos ao passado com a defesa da função social tecnicista, ora avançamos no reconhecimento da educação como direito.

Assim, qualificada como um direito inerente à pessoa humana de todos os povos, a educação é regulamentada por aportes legais internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). A Organização das Nações Unidas (ONU) (1948) afirma que as nações devem empenhar-se pela promoção do respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais por meio do ensino e da educação. Contudo, não limita a educação a um mero instrumento, considera-a, também, como direito humano.

Destarte, enquanto direito humano, é concebida como um direito de segunda geração, em que se apresentam os direitos econômicos, sociais e culturais que visam assegurar a dignidade humana através de salários dignos, boa alimentação, moradia adequada, dentre outros (Rizzi, Gonzales, Ximexes, 2011). Segundo Claude (2005, p. 37),

[...] trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a autossuficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna.

A partir desta reflexão, é possível fazermos um elo entre educação e desenvolvimento: ambos promovem condições de vida digna, porém, de um lado temos o meio para aquisição de competências, potencialidades e habilidades, e de outro temos o fim para o qual será direcionado esta aquisição, pois o processo educacional é uma forma de desenvolvimento humano, e não apenas econômico. Portanto,

Tratar a educação como um direito humano significa que não deve depender das condições econômicas dos estudantes ou estar sujeita unicamente às regras de mercado. Também não pode estar limitada à condição social, nacional, cultural, de gênero ou étnico-racial da pessoa. O mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes de seus direitos (Rizzi, Gonzales, Ximexes, 2011, p. 18).

Sendo assim, como direito social, a educação é uma das proteções sociais que o Estado deve assegurar à população, tendo como princípio norteador a igualdade. Os direitos sociais são frutos das reformas sociais ocorridas na Europa durante o século XIX e início do século XX, simbolizam a conquista de “[...] partidos socialistas que reivindicavam melhorias para a classe trabalhadora” (Cury, 2012, p. 148), e que viam na educação um meio de promover transformações sociais necessárias para a valorização desta classe (Rizzi, Gonzales, Ximexes, 2011).

As nações contam com autonomia para dispor de legislações que apontam para a garantia deste direito. Entretanto, estas legislações devem obedecer às características postas pelas normas internacionais que regem os direitos humanos, em específico o direito à educação. Vejamos quais são essas características que possuem cerne na obrigatoriedade, regulamentada pelas normas internacionais, do Estado ser o principal investidor e promotor deste direito, porém, isto não se torna empecilho para que outras entidades forneçam e auxiliem o Estado:

Disponibilidade - significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. [...] Deve haver vagas disponíveis para todos os que manifestem interesse na educação escolar. Acessibilidade - É a garantia de acesso à educação pública, disponível sem qualquer tipo de discriminação. Possui três dimensões que se complementam: 1) não discriminação; 2) acessibilidade material (possibilidade efetiva de frequentar a escola graças à proximidade da moradia ou à adaptação das vias e prédios escolares às pessoas com dificuldade de locomoção, por exemplo) e 3) acessibilidade econômica - a educação deve estar ao alcance de todas as pessoas, independentemente de sua condição econômica, portanto, deve ser gratuita. Aceitabilidade - Garante a qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos, à qualificação do corpo docente e à adequação ao contexto cultural. [...] Adaptabilidade - Requer que a escola se adapte a seu grupo de estudantes; que a educação corresponda à realidade das pessoas, respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças; assim

como possibilite o conhecimento das realidades mundiais em rápida evolução. Ao mesmo tempo, exige que a educação se adeque à função social de enfrentamento das discriminações e desigualdades que estruturam a sociedade (Rizzi, Gonzales, Ximexes, 2011, p. 24-25).

Depreende-se, a partir da caracterização ora apresentada, que a educação deve estar ao alcance de todas(os), promovida pela esfera estatal, com caráter gratuito e elementar para a universalização de oportunidades e dos demais direitos. Ela “[...] é um direito muito especial: um ‘direito habilitante’ ou ‘direito de síntese’. E sabe por quê? Porque uma pessoa que passa por um processo educativo adequado e de qualidade pode exigir e exercer melhor todos seus outros direitos” (Rizzi, Gonzales, Ximexes, 2011, p. 19), aniquilando, assim, a pobreza política funcional à ordem econômica (Demo, 1995).

Ao buscarmos o olhar da intersetorialidade sob o direito à educação nos deparamos com o neoliberalismo que, ao promulgar a intervenção mínima estatal nos âmbitos econômico e social, desresponsabiliza o Estado o qual passará de promotor primordial para concessionário da oferta da educação em todos os níveis. Diante dessa ótica, os organismos internacionais propõem que a população financie seus estudos em escolas e universidades particulares.

A par disso, considerando a contribuição da intersetorialidade no entendimento de os interesses econômicos impactam diretamente no âmbito das políticas sociais, percebe-se que a educação transmuta de direito para mercadoria, priorizando os interesses mercadológicos, sendo usada a justificativa de que esta mercadorização dos direitos possui a finalidade de produzir o desenvolvimento dos países periféricos.

O desenvolvimento do direito à educação

Compreender os direitos sociais e sua relação com a sociedade civil nos leva, indubitavelmente, ao desenrolar das relações produtivas. Ora, a atividade laborativa é a centralidade das relações sociais, é condição inerente às diferentes sociedades que existiram, ou seja, é a peça principal da engrenagem de toda e qualquer forma de sociabilidade que se apresente após o descobrimento da agricultura (Netto, Braz, 2012).

Dito isso, a partir do desenvolvimento das forças produtivas se constituíram três sistemas econômicos que marcaram a história do capitalismo e da educação: o *taylorismo* fragmentou o conhecimento sob a produção, destituindo o sujeito de sua capacidade criativa e autonomia sob seu ritmo de trabalho (Pinto, 2010). No sistema fordista, a aprendizagem não era atrativa para a classe trabalhadora em decorrência do desnecessário aperfeiçoamento para o ingresso no mundo do trabalho, justificando o “[...] baixo nível de qualificação educacional e profissional dos trabalhadores, [...] que, nessas condições, nada mais é do que a negação de um processo de aprendizado” (Pinto, 2010, p. 39).

Com o avanço da ciência, da tecnologia e a instauração do *toyotismo* ampliou-se, a passos largos, a demanda por conhecimento: de um lado, os processos do trabalho social demandaram inovação, consequentemente, estabeleceu-se uma “[...] intelectualização do trabalho social” (Antunes, 2015, p. 71), por outro lado, esta mudança na esfera da produção, em que temos um que “[...] trabalha mais com as mãos, [e outro que] [...] trabalha mais com a cabeça” (Antunes, 2015, p. 71), serviram de impulso para que a classe trabalhadora reivindicasse por sistemas de ensino que estivessem ao seu alcance.

De uma forma geral, podemos afirmar que os sistemas educacionais públicos, essencialmente nos países capitalistas centrais, foram ampliados de forma significativa

no pós-guerra até o final da década de 1960 e início dos anos 1970 e corresponderam às necessidades de valorização do capital, através da reprodução de uma força de trabalho qualificada para um novo tipo de processo de trabalho, o que requeria um novo tipo de intelectual. Por outro lado, foram resultado também das lutas históricas da classe trabalhadora pelo acesso ao conhecimento e pela possibilidade aberta de maior controle do processo produtivo (Pereira, 2007, p. 67).

Vale salientar a importância da articulação da classe trabalhadora para o desenvolvimento das políticas educacionais: por um lado, são conquistas acarretadas da luta de classes e que beneficiam as(os) trabalhadoras(es), no entanto, por outro lado, são conquistas limitadas no seio da burguesia, lutas travadas pela classe trabalhadora e que garantem conquistas para a sua melhoria.

As referidas conquistas só são alcançadas por legitimarem e valorizarem o capital. Portanto, o triunfo do aprimoramento do sistema educacional voltado para a classe trabalhadora constitui-se, também, como uma vitória para a burguesia, uma vez que se as políticas educacionais não se desenvolvessem para atender os novos requisitos da economia capitalista e, assim, preparar trabalhadoras(es) para atuarem nessa trama, por sua vez, qual seria a mão de obra explorada?

O desenvolvimento do sistema educacional é peça fundamental para o progresso econômico, uma vez que a educação “[...] representa hoje uma exigência do sistema vigente em termos de qualidade, novos empreendedorismos, investimentos em pessoal, formação continuada e generalista” (Piana, 2009, p. 16).

Posto isso, o capital humano tornou-se investimento imprescindível para a formação de recursos humanos responsáveis pela lucratividade e acumulação de riquezas. Com isto, as políticas educacionais têm se apresentado, como o Estado, mediadoras de relações desiguais, em que são tendenciosas aos interesses do grande capital, cumprindo importante papel na manutenção da estrutura alienante que corresponde à sociabilidade capitalista, acarretando a sua redução “[...] a partir da década de 1970 a instrumento de *alívio da pobreza*, ao passo que se transmutou numa valiosa mercadoria para as necessidades expansionistas do capital” (Pereira, 2007, p. 68).

Este efeito, de política destinada a aliviar a pobreza, faz-se sentir mais presente em países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, em que temos forte influência dos organismos internacionais, essencialmente a partir de 1990 - período de ascensão das prerrogativas neoliberais no panorama nacional - interferindo na formulação de políticas sociais, dentre elas, a política de educação (Leher, 2013).

Isto incorrerá em *reformas* educacionais, voltadas, primordialmente, para a reparação dos danos na dinâmica capitalista que estão sendo prejudiciais ao desenrolar das forças produtivas, requisitando, para a contínua expansão e valorização do capital, o desenvolvimento dos sistemas educacionais que atendam às requisições do mercado.

PERSPECTIVA DA INTERSETORIALIDADE: EDUCAÇÃO E QUESTÃO SOCIAL

A perspectiva da intersectorialidade ancora-se na visão de totalidade das relações sociais frente as demandas da população. Com efeito, ela apresenta “[...] uma nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas que pretende possibilitar a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais [...]” (Feuerwerker, Costa, 2000, p. 26). Face à problematização do presente estudo, compreendemos é indubitavelmente necessário um olhar abrangente - que englobe o econômico, o político, o histórico - sobre o direito à educação na sociedade capitalista para que possamos apreender as expressões da questão social nos diversos

espaços educacionais enquanto resultantes da dinâmica sócio, econômica e política das atuais relações sociais de (re)produção da vida material.

Desta feita, sob a ótica capitalista, a educação formal tem sua potencialidade limitada ao atendimento das necessidades do mercado, tanto no aspecto de fornecimento de conhecimento e mão de obra, quanto no sentido de fortalecer as ideias que respaldam a situação de dominação e exploração. Segundo Mészáros (2008, p. 35, grifos do autor),

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade.

Para o capital, a educação é um meio de internalizar nos indivíduos a “[...] legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social” (Mészáros, 2008, p. 44), levando-os a assumir como suas as “[...] metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (Mészáros, 2008, p. 44).

Assim, em uma sociedade em que “[...] o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral” (Tonet, 2016, p. 16), a educação é envolvida pelos interesses dominantes, assume o papel de atender as necessidades do mercado e facilita, por meio da naturalização, o conformismo dos indivíduos diante das desigualdades sociais e do sistema de dominação.

Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador (Tonet, 2016, p. 68).

A ordem vigente consolida incongruências tanto em relação à materialização do direito à educação que, apesar de estar consolidado, não atende os anseios e as demandas da classe trabalhadora, uma vez que, segundo as previsões normativas nacionais e internacionais, deve ser garantido a todos e com qualidade, quanto no aspecto de sua função social, já que, pelas determinações dominantes, a esfera educacional não está voltada ao pleno e livre desenvolvimento humano, mas sim à rentabilidade do capital se tornando um nicho lucrativo.

Desse modo, a sociedade burguesa não nega o acesso à educação, pelo contrário, até o estimula, pois é através dela que haverá a potencialização do trabalho, consequentemente, a extração da mais valia, contudo, a negação está na qualidade deste acesso ao espaço educacional (Libâneo, 2012).

E é nesta negação da qualidade do acesso - e também do próprio acesso - que temos o debate da questão social a qual “[...] expressa, [...] uma *arena de lutas políticas e culturais na disputa entre projetos societários*, informados por distintos interesses de classe na condução das políticas econômicas e sociais, que trazem o selo das particularidades históricas nacionais” (Iamamoto, 2014, p. 156, grifos da autora).

Desse modo, embora a educação atenda, de certa forma, aos interesses do capital, seu reconhecimento como direito humano é uma conquista da classe trabalhadora tendo na política pública educacional o mecanismo para a sua viabilização. Segundo Silva (2018, p. 40), “[...] assim como nas demais demandas sociais, a política pública de educação é fruto das reivindicações dos

trabalhadores organizados em torno do direito à educação, evidenciando esta última como uma expressão da questão social”.

Na realidade educacional, as expressões da questão social estão atreladas com as demais esferas da vida, tendo em vista que as atividades estudantis não dissociam a(o) educanda(o) de sua conjuntura familiar e social, conforme afirma Andrade (2017, p. 28):

A escola apresenta inúmeras questões que ultrapassam os limites da formação pedagógica e escolar, já que se trata de um espaço múltiplo que a cada dia se transforma a partir da realidade societária. Certamente expressões da questão social estão presentes na família, na comunidade e nas relações, e acabam sendo levadas e vivenciadas também no espaço escolar, uma vez que os sujeitos não se distanciam do que vivem a partir do momento em que frequentam a escola.

As expressões da questão social, resultantes das contradições típicas da sociedade capitalista, marcam significativamente o ambiente educacional nos mais diversos aspectos. O enfrentamento de tais demandas através do desenvolvimento de políticas sociais minimiza a problemática, mas não confronta a base da sociedade capitalista nem viabiliza uma transformação social capaz de superar as desigualdades sociais e a exploração da força de trabalho.

De acordo com Netto (2009), o enfrentamento das expressões da questão social ocorre de forma parcial e fragmentada, de modo que suas problemáticas são trabalhadas por demandas particularizadas, sem uma perspectiva totalizante da realidade. “Assim, a *questão social* é atacada nas suas *refrações*, nas suas sequelas apreendidas como problemáticas cuja natureza totalizante, se assumida consequentemente, impediria a intervenção” (Netto, 2009, p. 32, grifos do autor).

Por isso, mudar a educação exige uma transformação social para além das iniciativas reformistas que podem até abrandar algumas problemáticas, mas não são suficientes para superar os limites impostos pelo capital. É nesse sentido que Mészáros (2008, p. 27, grifos do autor) destaca que:

Limitar uma mudança educacional às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Se considerarmos que em uma sociedade de classes os indivíduos convivem com a desigualdade social fruto da concentração dos bens socialmente produzidos nas mãos de poucos em detrimento da exploração da maioria dos sujeitos e que essa conjuntura vai de encontro com a ideia de universalização e plena efetivação dos direitos humanos, não há como pensar numa educação livre das amarras da ordem vigente sem uma transformação na forma de sociabilidade. Desse modo, “[...] compreende-se que as expressões da questão social estão estreitamente relacionadas às desigualdades advindas das relações da sociedade, mas também estão vinculadas às relações capital x trabalho x Estado em uma sociedade capitalista e sob influência da lógica neoliberal” (Andrade, 2017, p. 29).

Ou seja, ao superarmos a visão fragmentada de que a educação é responsabilidade da família e do indivíduo, sob os princípios neoliberais, entendemos que o Estado, ao ser o provedor primordial, pois dispõe em sua instância dos recursos financeiros necessários para a efetivação desse direito, bem como dos demais direitos sociais, atua amenizando e, contraditoriamente, acirrando as expressões da questão social no espaço educacional.

Vejam: no caso brasileiro, a partir da década de 1990, a contrarreforma do Estado impôs redução nos gastos sociais ao mesmo tempo que temos aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394 (Brasil, 1996), a qual dispõe sobre a garantia de condições de acesso e permanência iguais para todas(os). Neste cenário, temos, de um lado, o atendimento às demandas sociais e, por outro lado, a sua limitação: a contrarreforma do Estado irá primar pelos resultados em detrimento aos processos (Behring, 2003).

O que isto significa? Significa, em um primeiro momento, a aprovação automática de estudantes para reduzir a distorção idade/séria (Paiva, 2005). Anos mais tarde, vai significar o alto índice de analfabetas(os) funcionais e, seguindo a lógica da busca dos resultados para melhorar a posição do país nos índices internacionais (Paiva, 2005), décadas mais tarde teremos a massificação e polarização da educação a distância (EaD) vista como um mecanismo eficiente para a democratização da educação superior.

Conclui-se, assim, que o Estado brasileiro, ao tentar amenizar a expressão da questão social corporificada no não acesso à escola e à universidade, atua acirrando-a ao submeter a política de educação aos moldes do mercado resultando no esvaziamento da potencialidade transformadora da educação, na produtividade científica, no cumprimento de metas e prazos rígidos, na subsunção da liberação de recursos atrelada ao atendimento às exigências postas pelos órgãos responsáveis, no caso da pós-graduação.

A conjuntura brasileira pós-golpe parlamentar, jurídico e midiático (2016) se apresenta como uma ameaça constante tanto para o avanço da discussão em torno da responsabilização do Estado frente à garantia do direito à educação superior, como para o avanço da ciência e da busca pela redução das desigualdades de acesso às vagas em universidades.

À vista disso, a educação básica vem sendo pensada para ser responsabilidade da família (o ensino doméstico); o ensino técnico transformado como exclusiva oportunidade destinada para as classes populares; a graduação brasileira destinada para quem pode pagar; e a pós-graduação *stricto sensu* trilha o caminho retrógrado do elitismo, com os cortes das bolsas de demanda social e financiamento das pesquisas.

Até aqui pontuamos traços da questão social no que tange ao acesso à educação, mas e a permanência nas instituições escolares e universitárias? A questão social se espalha atingindo o déficit de aprendizagem, a evasão, a repetência. As expressões da questão social estão presentes quando estudantes precisam optar entre lancha ou tirar cópias dos textos; quando precisam optar qual aula irão faltar por falta de dinheiro para pagar a passagem do ônibus; quando crianças faltam inúmeras aulas por não ter transporte; quando adolescentes desistem de estudar devido à sua orientação sexual; quando crianças se sentem excluídas do círculo de amigos em virtude da sua cor de pele, do seu cabelo, da sua roupa.

Enfim, poderíamos pontuar inúmeras multifacetadas expressões da questão social no ambiente educacional que também são um implicações das expressões vivenciadas na comunidade, em casa, nas repartições públicas e privadas com seus recortes de cor, gênero, idade, raça, etnia, religião e região. Contudo, deixaremos aqui nossa contribuição para que outras pessoas se sintam instigadas a pesquisar a temática/problemática da intersetorialidade entre educação e a questão social em suas múltiplas configurações.

REFLEXÕES FINAIS

Ao discutirmos sobre as relações entre educação e questão social, a partir da perspectiva da intersetorialidade, tivemos como objetivo maior abordar a temática sob o prisma de uma visão

histórica e dialética, levando em consideração a realidade social, econômica e política que permeia a sociedade capitalista na qual vivemos.

Já consolidada como direito humano e direito fundamental social, reconhecida em importantes documentos jurídicos nacionais e internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Constituição Federal do Brasil (1988), a educação faz parte da pauta da luta da classe trabalhadora e, no contexto de correlação de forças sociais antagônicas, trilha caminhos de avanços e retrocessos.

Intimamente relacionado com a dignidade humana e a cidadania, o direito à educação deve ser garantido pelo Estado de maneira gratuita, possibilitando que todos tenham acesso ao ensino de qualidade. Na contramão das previsões normativas que determinam essa responsabilidade estatal, a ofensiva neoliberal aponta cada vez mais no sentido da mínima intervenção do Estado na esfera social. Tal conjuntura favorece e estimula a mercantilização da educação, direcionando, para a parcela mais desfavorecida da população, uma educação esvaziada do seu potencial emancipador tendo em vista sua apropriação para a obtenção de lucro.

Ademais, é importante destacar a dualidade presente no direito à educação: é uma conquista das mobilizações sociais que almejavam o acesso ao conhecimento e a qualificação para o ingresso no mundo trabalho e, ao ser apropriado pela burguesia, torna-se mecanismo para a internalização dos valores, ideais e ideias que legitimam e possibilitam a manutenção da ordem hegemônica vigente.

Consequentemente, os avanços alcançados no âmbito educacional representam conquistas da classe trabalhadora, ao passo que atendem, de certa forma, os interesses capitalistas. Esses ganhos, porém, realizam-se somente até o limite dos interesses do capital. Ou seja, o direito à educação, na sociedade capitalista, avança desde que não coloque em risco a hegemonia vigente.

É nesse contexto de interesses antagônicos que as expressões da questão social se manifestam de múltiplas formas no ambiente educacional. Pesquisas desenvolvidas com base na realidade concreta de alguns espaços de educação mostram que as problemáticas constatadas estão relacionadas com todo o contexto social, econômico, cultural, político e familiar da(o) educanda(o).

A escola não é uma vivência isolada, do contrário, está permeada por experiências que transcendem a perspectiva pedagógica: conflitos familiares, falta de atenção dos pais, problemas relacionados à saúde, desemprego, violência urbana, gravidez precoce, abuso sexual, evasão escolar dentre outros são apenas algumas expressões da questão social presentes no ambiente educacional e que afetam diretamente o processo de ensino aprendizagem.

Posto isto, é sabido que, no ínterim das contradições da estrutura social ancorada no capital, as políticas sociais possuem um caráter duo: de um lado, ameniza as consequências da questão social por meio da oferta de serviços e benefícios, mas, por outro lado, são operacionalizadas de maneira fragmentada, focalizada e descontextualizada da perspectiva totalizante das relações sociais de (re)produção. Desse modo, sob a ótica reformista, apagam-se pequenos incêndios, entretanto não solucionam definitivamente os problemas, uma vez que não promovem uma significativa e efetiva transformação social.

É inconcebível, portanto, pensar numa solução eficiente e definitiva para os problemas manifestados através das expressões da questão social sem considerar a necessidade de uma verdadeira transformação dos pilares nos quais a estrutura social está assentada.

Sendo assim, consideramos que a educação não é capaz, sozinha, de promover as mudanças das quais precisamos, mas, desenvolvida sob uma perspectiva libertadora e para além dos interesses do capital, tem papel determinante nesse processo ao possibilitar a construção de uma consciência

crítica, reflexiva e questionadora sobre a realidade vivenciada, bem como os direitos conquistados e não efetivados conforme as legislações que os regem.

Em face ao exposto, compreendemos que, longe dessa necessária transformação social, o atual cenário brasileiro, especialmente após o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016, aponta para um futuro de incertezas, retrocessos e aprofundamento das expressões da questão social na esfera educacional haja vista, por exemplo, o congelamento, por 20 anos, dos investimentos na área social estabelecido pela Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016); os cortes de recursos financeiros anunciados pelo Decreto nº 9.741 (Brasil, 2019) comprometendo o funcionamento dos Institutos e Universidades federais; o anúncio dos cortes de bolsas atreladas às pesquisas científicas também ilustram com nitidez a política de ataques ao direito à educação.

Diante desta discussão complexa e necessária para o entendimento da educação no rol das expressões da questão social, apontamos a pertinência da continuidade deste estudo sob à luz da intersectorialidade por entendermos que a compreensão da desigualdade educacional, em especial no Brasil, está fincada na questão social enquanto um conjunto de implicações que inviabilizam o acesso e a permanência nas instituições educacionais e que transcendem os limites destas instituições envolvendo, desta forma, a família, a comunidade, o governo, bem como outras dimensões da vida cotidiana como a religião e a cultura.

REFERÊNCIA

ANDRADE, Gislaine Rodrigues de. *Expressões da questão social no contexto da escola pública: olhares sobre a gestão escolar*. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* Coleção Primeiros Passos. 47ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 9.741*, de 29 de março de 2019. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília, 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95*, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *SUR: Revista Internacional dos Direitos Humanos*. Tradução: Anna Maria Quirino. México, nº 02, ano 02, p. 34-63, 2005.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação como direito social. CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de. GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (Org.). *Dicionário de políticas públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012, p. 148 - 151.
- DEMO, Pedro. *Cidadania assistida e cidadania tutelada*. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.
- FEUERWERKER, Laura. Camargo Macruz; COSTA, Heloniza. Intersetorialidade na Rede Unida. *Divulgação Saúde para Debate*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 22, p. 25-35, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2006.
- IAMAMOTO, Marilda Vilella. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- LEHER, Roberto. A Universidade Reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, agosto/dez., 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, V.10. n. esp. p. 37-45, 2007.
- MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETTO, José Paulo. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012 (Vol. 1. Biblioteca Básica de Serviço Social).
- PAIVA, Vanilda. Educação brasileira: errar é um luxo que já não nos podemos permitir. CASTRO, Ana Célia. LICHIA, Antônio. PINTO JUNIOR, Helder Queiroz. (Org.). *Brasil em desenvolvimento: instituições, políticas e sociedade*. Ed. 02. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 223-251.
- ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.
- PEREIRA, Larissa Dahmer. *Política Educacional Brasileira e Serviço Social: do Confessionalismo ao empresariamento da Formação Profissional*. 378 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em 22 set. 2019.
- PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século XX: fordismo, taylorismo e toyotismo*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010 (Coleção Emancipação e Trabalho).
- RIZZI, Ester. GONZALEZ, Marina. XIMENES, Salomão. Direito Humano à educação. In: Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa (Org.). *Coleção Manual de Direitos Humanos*. 2ª ed. Atualizada e revisada. Vol. 07. Curitiba-PR, 2011. Disponível em www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaeducacao_2011.pdf. Acesso em 23 fev. 2020.

SILVA, Flavia Regia Holanda da. *Pensar o Serviço Social, eis a ousadia: a dimensão pedagógica da profissão na particularidade da política de assistência estudantil do IFCE*. 134 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Direitos Sociais). Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió: Edufal 2016.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

Submetido em abril de 2024
Aprovado em março de 2025

Informações das autoras

Luciene Araújo

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

E-mail: assistente.luciene@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1509-8587>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4776263620309654>

Gilcélia Góis

Professora adjunta IV da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

E-mail: gilceliagois@uern.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6535-6089>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6092450606090821>

Savana Tomaz

Servidora pública federal atuando como assistente em Administração junto à Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA

E-mail: savanadayann@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8437-9332>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7550886999911973>