



Serviço Social e educação: desafios do verbo esperançar

Adriana Freire Pereira Férriz,
Carlos Felipe Nunes Moreira,
Eliana Canteiro Bolorino Martins,
Ney Luiz Teixeira de Almeida e
Cristiano Costa de Carvalho
(Organizadores).



Serviço Social e educação: desafios do verbo esperançar

**Adriana Freire Pereira Férriz,
Carlos Felipe Nunes Moreira,
Eliana Canteiro Bolorino Martins,
Ney Luiz Teixeira de Almeida e
Cristiano Costa de Carvalho**
(Organizadores).



GEPESSE
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre
Serviço Social na área da Educação

unesp



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

EDITORIA
IBERO-AMERICANA

FAPESP

CAPES

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

S514

Serviço social e educação [recurso eletrônico] : desafios do verbo esperar /
organização Adriana Freire Pereira Férriz ... [et al.]. - 1. ed. - Bauru [SP] :
Ibero-Americana de Educação ; Cultura Acadêmica, 2024.
recurso digital ; 10 MB

Formato: epub

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

ISBN 978-65-86839-35-7 (recurso eletrônico)

1. Educação - Aspectos sociais - Brasil. 2. Serviço social - Aspectos educacionais.
3. Pesquisa Educacional. 4. Política Educacional. 5. Livros eletrônicos. I. Férriz, Adriana
Freire Pereira.

24-95166

CDD: 379

CDU: 37:364(81)



Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

14/11/2024 14/11/2024

DOI: 10.47519/EIAE.978-65-86839-35-7

Esta publicação recebeu financiamento: - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior - CAPES - Brasil. PAEP-CAPES - Programa de Apoio a Eventos no País -
Processo: 88881.879611/2023-01; - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico CNPq - Chamada Universal - 18/2021 - Faixa - Grupos consolidados - Processo
n. 407057/2021-8; - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)
processo n. 2023/10930-7.

As opiniões, hipóteses, conclusões ou recomendações expressas neste material são de respon-
sabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da CAPES, CNPq, FAPESP
e dos PPGSS da UNESP, UERJ e UFBA.



Equipe Técnica

Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editora Ibero-Americana de Educação
Editor Adjunto Júnior

Déborah Crivellari
Editora Ibero-Americana de Educação
Editora e Revisora

Andressa Ciniciato
Editora Ibero-Americana de Educação
Assistente Editorial

Jonathan Teixeira
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer, Capista e Diagramador

André Luís Cordeiro Lopes
Editora Ibero-Americana de Educação
Designer e Diagramador

André Vitor Gonçalves de Souza (MG)
Identidade Visual

Luma de Alencar Almeida (RJ)
Identidade Visual

Membros do Conselho Editorial

Editor

Dr. José Anderson Santos Cruz
FCLAr/Unesp

Editor Adjunto Jr.

Alexander Vinicius Leite da Silva
Unisagrado

Editores Associados

Arielly Kizzy Cunha
FAAC/Unesp

Carla Gorni
Centro Universitário UBM

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo/Ufscar

Editora de Texto e Revisão

Déborah Crivellari
Unisagrado

Assistente Editorial

Andressa Ciniciato
Unisagrado

Editor Operacional

Flávio Moreira
UFSCar



Comitê Científico

Dra. Adriana Campani
UVA

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
UFS

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

Dr. Ari Raimann
UFG

Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
FCLAr (Unesp) – UFSCar

Dr. Breyenner R. Oliveira
UFOP

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dra. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Comitê Internacional

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Dr. João Carlos Relvão Caetano
Universidade Aberta

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dr. Marc Marie Luc Philippe Jacquinet
Universidade Aberta



NOTAS DO PUBLISHER

Na Editora Ibero-Americana de Educação, nosso compromisso com a excelência se reflete em cada etapa do processo editorial, sempre guiados pela missão de produzir obras que tragam resultados excepcionais e atendam de forma satisfatória tanto aos autores quanto aos leitores. A revisão desta obra foi um processo enriquecedor, que exigiu dedicação, sensibilidade e um olhar atento às complexidades que permeiam o campo da educação.

Este livro não apenas informa, mas também envolve e emociona. Em comparação com edições anteriores, ele representa um marco significativo nos debates sobre o exercício profissional no contexto das políticas educacionais, oferecendo uma nova perspectiva e reafirmando a importância de uma compreensão crítica e contextualizada das dinâmicas educacionais. Esperamos que os argumentos aqui apresentados incentivem o leitor a investir tempo e reflexão, mergulhando em diferentes realidades educacionais que, embora diversas, compartilham questões fundamentais e formam a dinâmica contraditória e transformadora da política educacional contemporânea.

Desejamos que esta obra inspire reflexão e ação, e que continue a promover diálogos produtivos e transformadores sobre a educação em nossa sociedade.

Boa leitura!

José Anderson Santos Cruz
Editor-chefe da Editora Ibero-Americana de Educação



SUMÁRIO

PARTE I - CONFERÊNCIAS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL E VII FÓRUM DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO – GEPESE.....23

Capítulo 1 - TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL **24**

*Por: Adriana Freire Pereira Férriz
Eliana Canteiro Bolorino Martins*

Capítulo 2 - O RECONHECIMENTO DE ASSISTENTES SOCIAIS COMO PROFISSIONAIS DA E NA EDUCAÇÃO **42**

Por: Wagner Roberto do Amaral

Capítulo 3 - A ATUALIDADE E A RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR: DIÁLOGOS COM O SERVIÇO SOCIAL **60**

Por: Eblin Farage

Capítulo 4 - ATUALIDADE E RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO SERVIÇO SOCIAL: CINCO DESAFIOS NA ESFERA PARTICULAR DO FAZER PEDAGÓGICO **75**

Por: Carlos Felipe Nunes Moreira

Capítulo 5 - SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO EM ANGOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL **86**

*Por: Amor António Monteiro
Simão João Samba*

Capítulo 6 - EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. EL CASO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL **97**

Por: Eliana Grisel Vasquez

Capítulo 7 - LIVROS E COLETÂNEAS LANÇADOS NO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL E IV FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO GEPESE (2023) **111**



PARTE II - DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DO TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS 120

Capítulo 1 - SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL DO SÉCULO XXI **121**

Por: Rafael Gonçalves dos Santos

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Yukari Yamauchi Moraes

Capítulo 2 - EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E SERVIÇO SOCIAL **138**

Por: Paula Cunha Guimarães Batatel Belmonte Santana

Capítulo 3 - O ENTRELACE ENTRE A DIMENSÃO POLÍTICO-PE-DAGÓGICA E O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NO SERVIÇO SOCIAL **157**

Por: Williana Angelo

Capítulo 4 - PAULO FREIRE E OS SABERES NECESSÁRIOS: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS **177**

Por: Fernanda Andrade Garcia

Gustavo José de Toledo Pedroso

Capítulo 5 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CIDADE DE GOIÁS: CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO ÉTICO POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL NA LUTA ANTIRRACISTA **192**

Por: Edgar Antônio Nery Alves Camelo

George Francisco Ceolin

Tereza Cristina Pires Favaro

Capítulo 6 - A TRAJETÓRIA DO NÚCLEO DE MAPEAMENTO E ARTICULAÇÃO EM RUPTURA - O SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA **209**

Por: Aline Miranda Cardoso

Arlene Vieira Trindade

Jéssica Oliveira Monteiro

Patricia Lima do Nascimento



PARTE III - EDUCAÇÃO BÁSICA.....222

Capítulo 1 - SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ESTUDO INTER-DISCIPLINAR **223**

Por: Elaine Cristina Estevam

Maria José de Oliveira Lima

Capítulo 2 - QUEM APRENDE COM FOME? POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO COM A REDE ATRAVÉS DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO **237**

Por: Eduardo Lima

Maria Fernanda Avila Coffi

Ewerton da Silva Ferreira

Capítulo 3 - ASSISTENTE SOCIAL E A INTERLOCUÇÃO COM A CATEGORIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA **252**

Por: Amanda Bersacula

Zoia Prestes

Capítulo 4 - EDUCAÇÃO E ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS: UM OLHAR PARA A REALIDADE LONDRINENSE DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA (COVID-19) **270**

Por: Maria Gabriela Pereira da Silva

Ana Patrícia Pires Nalesso

Capítulo 5 - O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE – MG **286**

Por: Cristiano Costa de Carvalho

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Eunice Paulo Chichava

Juliana Viegas Guimarães



Capítulo 6 - O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPINA GRANDE COMO EXPRESSÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ESTADO DA PARAÍBA **304**

*Por: André Monteiro Moraes
Edna Medeiros do Nascimento
Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha
Maria Dolores Melo do Nascimento
Maria Noalda Ramalho*

PARTE IV - EDUCAÇÃO ESPECIAL, EJA E MOVIMENTOS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO321

Capítulo 1 - EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTEGRAÇÃO LOCAL PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS **322**

*Por: Flávia Pacheco Sanchez
Andreia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni
Ariane Rego Paiva*

Capítulo 2 - A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA MULHERES NEGRAS E A INCLUSÃO DIGITAL COMO FERRAMENTA EMANCIPATÓRIA **339**

*Por: Ana Laura Batista Marques
Maria Yumi Buzinelli Inaba*

Capítulo 3 - DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA **354**

*Por: Fábía Halana Fonseca Rodrigues Pita
Maria Francisca Máximo Dantas
Thélia Priscilla Paiva de Azevedo*



Capítulo 4 - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO PERMANENTE: A CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (NSEPP-UERJ) **368**

Por: Ney Luiz Teixeira de Almeida

Natália Ibiapino Proença

Edilene Rodrigues de Santana Silva

Brenda do Nascimento Gama

Yasmin Oliveira Burgos

Capítulo 5 - RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INFÂNCIA E JUVENTUDE NEGRAS NO BRASIL **384**

Por: Adeildo Vila Nova

Capítulo 6 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RESISTÊNCIA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO **399**

Por: Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago

Marize Rauber Engelbrecht

Vantuir Trevisol

PARTE V - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 416

Capítulo 1 - PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DA GÊNESE ATÉ A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA **417**

Por: Yara Dias Fernandes

Capítulo 2 - POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL **434**

Por: Lilian Aparecida Carneiro Oliveira

Lilian Perdigão Caixêta Reis

Emmanuella Aparecida Miranda



Capítulo 3 - AS TENDÊNCIAS DO TRABALHO NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM A FORMA DE ORGANIZAÇÃO ESTATAL **447**

Por: Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira

Capítulo 4 - PAULO FREIRE: O INSPIRADOR DO ASSISTENTE SOCIAL QUE TRABALHA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA **465**

Por: Nívia Barreto dos Anjos

Mariana Mendes Novais de Oliveira

Capítulo 5 - SAÚDE E BEM-ESTAR NO TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE BEM COM A VIDA NO FORMATO ON-LINE **483**

Por: Tatiana Pereira Sodré

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo

Wilma Moraes

Capítulo 6 - TENDÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO: EXPRESSÕES DE UM “MODUS OPERANDI” NO LABOR DE ASSISTENTES SOCIAIS NOS IFETs **501**

Por: Lígia da Nóbrega Fernandes

PARTE VI - ENSINO SUPERIOR519

Capítulo 1 - ALÉM DA EQUIDADE: O ENGAJAMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UNICAMP **520**

Por: Vanilda Soares Santos

Cibele Papa Palmeira

Vanessa Tank Piccirillo Komesu

Franciana Nogueira Correa

Sônia Maria Pereira



Capítulo 2 - O TRABALHO DAS (OS) ASSISTENTES SOCIAIS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA **534**

Por: Joelma Mendes dos Santos

Capítulo 3 - A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (AE) NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (IFES): UMA ARTICULAÇÃO ENTRE DIREITOS HUMANOS (DH) E POLÍTICAS SOCIAIS (PS) PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO **550**

Por: Célia Maria Grandini Albiero

Maísa Miralva da Silva

Ricardo Barbosa de Lima

Capítulo 4 - RELATO DE EXPERIÊNCIA - O TRABALHO DO(A) PROFISSIONAL ASSISTENTE SOCIAL NA UFPR: AÇÕES AFIRMATIVAS EM FOCO **567**

Por: Ivanice de Oliveira Candido Neres

Jaqueline Budny

Leonilda Sabaini Thomazini Dallago

Capítulo 5 - INDICADORES SOCIAIS E ANÁLISE SOCIOECONÔMICA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DO(A) ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA **584**

Por: Merielle Martins Alves

Clara Rodrigues da Cunha Oliveira

Capítulo 6 - A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA: MIGRAÇÃO, PERMANÊNCIA E OS FATORES SIMBÓLICOS NAS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS **599**

Por: Fernanda Rodrigues Arrais



PREFÁCIO



Esta obra reúne textos das apresentações de mesas e de trabalhos selecionados relativos ao III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSSE: “Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!”, evento organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação (GEPESSSE), e realizado entre os dias 07, 08 e 09 de novembro de 2023, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista, campus de Franca - SP. Trata-se de uma publicação que integra as atividades de produção, discussão e socialização de conhecimentos referentes ao campo da educação e ao trabalho nele realizado por assistentes sociais.

Segue, portanto, uma linha de produção teórica do GEPESSSE que reúne não apenas as reflexões de seus/suas pesquisadores/as e coordenadores/as, na medida em que também reconhece e integra a produção daqueles/as trabalhadores/as e pesquisadores/as que forjam o trabalho intelectual e político do Grupo como um espaço plural e coletivo. Por esta razão, preficiar esta publicação é ao mesmo tempo uma grande honra e um enorme desafio.

Estruturada em seis partes, a primeira intitulada “Serviço Social e Educação: Desafios do Verbo Esperar!” agrupa em seis capítulos as apresentações de autores/as nacionais e internacionais que compuseram as mesas do Seminário. Já na segunda parte estão reunidas as produções que versam sobre a “Dimensão Socioeducativa do Trabalho dos Assistentes Sociais”, compondo no total também seis capítulos. A terceira parte discorre sobre a “Educação Básica”, também é constituída de seis capítulos. A quarta e a quinta parte desta obra, cada qual com seis capítulos, versam respectivamente sobre as temáticas da “Educação Espacial, EJA e Movimentos Sociais em Educação” e “Educação Profissional e Tecnológica”. E, finalizando a obra, temos mais seis capítulos sobre o “Ensino Superior”. São 36 capítulos no total expressando uma parte significativa dos trabalhos apresentados ao longo do III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSSE: “Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!”. As produções versam em geral sobre reflexões acerca da política de educação no Brasil, em Angola e na Argentina, com destaque para a inserção de assistentes sociais, mas também com boas provocações acerca da atualidade e da renovação da educação popular. As aproximações às experiências profissionais de assistentes sociais na política de educação foram sistematizadas e articuladas a partir dos níveis e modalidades que compõem a política de educação no Brasil, mas também enfatizando suas dimensões socioeducativas e a articulação com os movimentos sociais. A organização do livro resgata e aprofunda os recortes temáticos a partir dos quais as apresentações de trabalho têm sido estruturadas nos Seminários Internacionais do GEPESSSE. E aqui reside um dos pontos centrais desta publicação, visto que permite aos/às pesquisadores/as em geral investigarem as mudanças, continuidades e particularidades que, tanto a política de educação em seus diferentes níveis e modalidades, quanto o trabalho de assistentes sociais, experimentaram ao longo de quase duas décadas.

A publicação dos Anais dos Seminários promovidos pelo GEPESSSE, associada às edições dos Livros que derivam da reunião das falas dos palestrantes convidados para as mesas de debate e de alguns trabalhos selecionados pela Comissão Científica dos eventos, produzem um acervo público e dinâmico sobre a política de educação no Brasil, em diferentes estados e municípios da federação, assim como dos desafios e respostas profissionais construídas a partir



do trabalho realizado por assistentes sociais. Sem contar com as valiosas contribuições que se debruçam sobre as experiências realizadas em outros países da América do Sul, África e Europa.

O que se ressalta com a particularidade desta publicação no conjunto de produções socializadas pelo GEPESSSE é o registro de um momento histórico no qual a educação sofreu fortes impactos do avanço do neoconservadorismo, ocorreu uma forte regressão no campo dos direitos sociais, experimentou-se a ascensão neofascista, acentuou-se a política de ajuste fiscal permanente, ocorreu uma ampliação do mercado de trabalho na política de educação e consolidou-se de forma heterogênea a inserção de assistentes sociais nas esferas estadual e municipal da política de educação.

Comparativamente com as edições anteriores, a atual publicação, revela não só uma conjuntura política, econômica e social distinta e complexa, que combina esforços de reconstituição de forças e alternativas políticas com duros processos de enfrentamento no âmbito do Estado e da Sociedade Civil, mas também reúne um elenco de experiências mais maduras de trabalho na política de educação que convive com experiências novas e de grande envergadura nas esferas estaduais.

O livro em tela permite, ao ser comparado com as edições anteriores, identificar um novo marco nos debates sobre o trabalho profissional na política de educação.

Além da consolidação de um diálogo mais fundamentado sobre os desafios profissionais e as respostas forjadas cotidianamente no enfrentamento das desigualdades educacionais que mediam - no campo educacional - as desigualdades sociais e econômicas acentuadas a partir da crise sanitária da Covid-19, mas sobretudo, pelas estratégias forjadas a partir da hegemonia dos setores financeiros e capitaneada pelo Estado - em sua feição autocrática e golpista - em relação à crise estrutural do capital. Destarte, a educação é abordada nesta obra não somente em sua feição de política pública, mas também como dimensão da vida social na qual não só a política social, mas as práticas de mobilização política e pedagógica, cumprem importantes estratégias. O que justifica o destaque dado ao debate sobre a educação popular por um lado e à dimensão socioeducativa de outro. Não são dois polos distintos, ao contrário, constituem ênfases de abordagem do trabalho profissional que suscitam reflexões imprescindíveis para a compreensão da função intelectual exercida por assistentes sociais e seus vínculos com as práticas e lutas sociais.

As seis partes que compõem o livro permitem ao leitor transitar dos debates mais gerais sobre a educação pública e as disputas em curso em países que compõem a periferia do capitalismo em condições de dependência assumidas como parte do projeto burguês hegemônico nas realidades nacionais, até as formas capilares que essas condições assumem, se reproduzem e se ampliam. É a partir de políticas e programas governamentais que acionam cada vez assistentes sociais para atuarem na mediação de ações punitivas e de conformismo advindos das estratégias de enfrentamento da crise estrutural que o trabalho realizado por assistentes sociais integra estruturas organizacionais estáveis e provisórias nas esferas federal, estadual e municipal.

A precarização das condições e relações de trabalho revela um universo no qual a expansão da inserção de assistentes sociais tem ocorrido na política de educação e que impacta decisivamente nas condições de realização de seu labor cotidiano. Observa-se uma combina-



ção de novidade e reiteração de velhas práticas da administração pública que ensejam desafios e falta de perspectivas mais sólidas sobre a continuidade de muitas das experiências em curso.

O registro das experiências expressa a riqueza do que constitui o universo da educação em termos de possibilidade de trabalho para os/as assistentes sociais. Seja pelo conjunto de estratégias postas em curso para o enfrentamento da evasão e garantia da permanência de estudantes nas instituições educacionais, seja em razão dos modos como individual ou coletivamente as/os assistentes sociais respondem às requisições do Estado e dos seus gestores na condução de sua prática cotidiana. Ler com atenção os registros dessas experiências no âmbito da educação básica, da educação superior, da educação profissional e tecnológica, assim como compreender por onde se estruturam e como são sustentadas as reflexões sobre o papel dos movimentos sociais, o alcance da educação popular e a dimensão pedagógica do trabalho é convidativo duplamente. Primeiro para o conhecimento do que tem de particular na política de educação em relação ao trabalho de assistentes sociais. E, em segundo lugar, para o reconhecimento de tendências que não se restringem à política de educação, embora possam nela assumir traços particulares. Obviamente que pela via da pesquisa ou da curiosidade a leitura do presente livro se encontra no horizonte das necessidades formativas e de mobilização política e de interesse intelectual de muitos estudantes, professores/as, pesquisadores/as e, sobretudo, assistentes sociais. Mas não se deve deixar de reconhecer que se trata de uma obra que hoje se apresenta como de interesse e valia para todos/as trabalhadores/as da política de educação: professores/as, supervisores/as orientadores/as educacionais, pedagogos/as, psicólogos/as e gestores/as. Aqui afirma-se o desejo de que ao prefaciá-la esta importante publicação tenham sido apresentados argumentos suficientes para que cada um/a apanhe aquele que vá justificar a dedicação de um tempo de vida importante para dialogar e conhecer com realidades educacionais distintas, próximas ou distantes, mas que encerram questões que hoje compõem a dinâmica contraditória e potente da política de educação.

Niterói, 6 de junho de 2024.

Ney Luiz Teixeira de Almeida.
Vice-líder do GEPESE.
Professor Associado da FSS/UERJ.



APRESENTAÇÃO



Apresentar o E-book do III Seminário Internacional e VII Fórum do Serviço Social na Educação – “Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar! organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social - GEPESSE, que tem como objetivo socializar as palestras realizadas e a descrição dos trabalhos apresentados e avaliados pelo Comissão Científica, composta por pesquisadores, estudiosos do Serviço Social e de áreas afins de expressivo reconhecimento na ciências humanas e sociais, constitui-se em uma grata satisfação por vários motivos, alguns elencamos a seguir.

Primeiramente, por esta edição do evento ser uma prova de resistência coletiva de um grupo de pesquisa ousado por decidir mobilizar estudos, pesquisas e especialmente esse evento, que se encontra na sua sétima edição nacional e a terceira internacional, abordando o tema: Serviço Social no âmbito da Política de Educação. Mas, é preciso explicitar os motivos dessa ousadia, que inicia por refletir sobre uma política social, extremamente tensionada por interesses contraditórios e que, historicamente no Brasil, por sua formação sócio-histórica colonialista, patrimonialista, racista e por sua posição como país de capitalismo periférico e dependente, sempre foi relegada a atender prioritariamente aos interesses do grande capital, fator comprovado por sua dívida histórica até mesmo na educação básica extremamente deficitária em pleno início do século XXI. Não bastasse isso, outra ousadia é aprofundar conhecimentos, sistematizar experiências e se inserir na luta da categoria profissional a partir da mobilização das suas entidades representativas – Conselho Federal de Serviço Social e Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS), também a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), pela educação pública, laica, de qualidade socialmente referendada e para todos, forjando especialmente um exaustivo empenho pela inserção e reconhecimento da significativa contribuição do Serviço Social na educação.

O trabalho do Assistente Social na educação – quando surgiu? Quais as requisições postas para este profissional nesses espaços ocupacionais? A quem interessa este profissional na política educacional? Quais têm sido as respostas profissionais desta categoria profissional para as demandas sociais da educação? Será que o assistente social é um trabalhador da educação? Enfim, apesar de historicamente o Serviço Social na educação faz parte do rol do trabalho do assistente social desde os primórdios da profissão, esta inserção ter se expandido nas últimas décadas; apesar de haver uma produção com elevada densidade teórica existente na área, ainda que diminuta e por fim, mesmo com a aprovação da Lei n.13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços da psicologia e do serviço social na educação básica no Brasil... ainda há muitos equívocos, incertezas sobre as reais contribuições do serviço social nesta política social.

Por todas essas ponderações, retomamos que o surgimento e a continuidade deste evento, atravessando tempos tão áridos na conjuntura mundial e nacional diante da crise do capital e do avanço no neoconservadorismo, do ultraneoliberalismo, particularmente do ataque a ciência, a cultura enfim, a educação no mais amplo espectro que esta concepção encerra enfrentar este debate se torna uma prova de resistência, que o GEPESSE, que surgiu com a marca, o signo “coletivo” e tem se proposto justamente para cumprir a função de um grupo de pesquisa – contribuir com a produção de conhecimentos, com o



reconhecimento do serviço social no âmbito da política de educação e também propiciar espaço de reflexão, socialização de experiências, mobilizações coletivas de profissionais que trabalham em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Particularmente esta edição do evento teve um processo histórico diferente com a mobilização e realização de I encontro estadual, realizado, de forma on-line, e concomitantemente (em duas etapas) em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal com objetivo de mobilizar e sensibilizar as(os) assistentes sociais que atuam na educação básica para participarem da pesquisa coordenada pelo GEPESSE intitulada: “Tendências do trabalho de Assistentes Social na educação básica pública” e conhecer a realidade da educação básica no país a partir da particularidade de cada Estado e socializar experiências realizadas por assistentes sociais na educação básica em cada estado do país.

Esses encontros contaram com a participação dos integrantes do GEPESSE, dentre eles pesquisadores envolvidos a referida pesquisa e contaram com apoio essencial do CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO.

Esse contexto impactou na realização desta edição do evento, tanto em termos da quantidade expressiva de participantes, quanto da qualidade das comunicações apresentadas (densidade teórico-metodológica e direcionamento ideo-político) portanto, assim, se justifica o nosso entusiasmo em apresentar esta coletânea.

De fato, constatamos que o evento foi extremamente coletivo em todos os sentidos, seja pela sinfonia orquestrada de todas as palestras que foram compondo o cenário conjuntural contemporâneo e nele pincelando os desafios da política educacional e, especialmente dos atores do trabalho coletivo que compõem esses espaços sócio-ocupacionais, tendo relevo os desafios do Serviço Social; pela vasta diversidade de nuances desenhadas nas comunicações apresentadas como participes desta sinfonia imbricadas a concepções críticas que perpassam as peculiaridades de cada nível e/ou modalidade de ensino e, para além a riqueza de atribuições e competências do assistente social nesta área.

Para além, das trocas de saberes, de experiências, de parcerias, de forma dialeticamente articulada havendo uma conexão convergente de comprometimento coletivo na luta pela educação como um direito humano/social e pelo reconhecimento do serviço social na educação.

Desejamos uma boa leitura e que o presente livro cumpra seu papel em fomentar e encorajar a comunidade na superação dos desafios postos na educação e no verbo esperançar.

Adriana Freire Pereira Férriz
Carlos Felipe Nunes Moreira
Eliana Canteiro Bolorino Martins
Cristiano Costa de Carvalho



AVALIADORAS E AVALIADORES AD HOC

- Dra. Adriana Freire Pereira Férriz (UFBA, Salvador, Bahia, Brasil)
- Dra. Alicia Ester Araya Ruiz (UV, Valparaíso, Chile)
- Dra. Aline Maria Batista Machado (UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil)
- Dr. Amor Antonio Monteiro (UCAN, Luanda, Angola)
- Dra. Anabella Pavão da Silva (TJSP, Batatais, São Paulo, Brasil)
- Dr. André Michel dos Santos (UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)
- Dr. Antonio Israel Silva (UniLuanda, Luanda, Angola)
- Dra. Bruna Carolina Bonalume (TJSP, Franca, São Paulo, Brasil)
- Dra. Carla Agda Gonçalves (UFG, Goiás, Goiás, Brasil)
- Dr. Carlos Felipe Nunes Moreira (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
- Dra. Cirlene Aparecida Hilario da Silva Oliveira (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
- Dr. Daniel Luciano Muondo (UniLuanda, Luanda, Angola)
- Dra. Dayana Cury Rolim (UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil)
- Dra. Eblin Joseph Farage (UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil).
- Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
- Dra. Eliane Marques De Menezes Amicucci (UFT, Miracema, Tocantins, Brasil)
- Dra. Fabrícia Cristina de Castro Maciel (UA, Lisboa, Portugal)
- Dra. Fernanda Meneghini Machado (UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)
- Dra. Flávia Augusta Santos de Melo Lopes (UFS, São Cristóvão, Sergipe, Brasil)
- Dra. Francine Helfreich (UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil)
- Dra. Ilda Lopes Witiuk (PUCPR, Curitiba, Paraná, Brasil)
- Dra. Iris de Lima Souza (UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil)
- Dr. Joao Manuel Correia Filho (UniLuanda, Luanda, Angola)
- Dra. Jolinda de Moraes Alves (UEL, Londrina, Paraná, Brasil)
- Dr. José Luis de Almeida (UTAD, Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal)
- Dra. Juliana Viana Ford (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)
- Dra. Jurema Alves Pereira (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
- Dra. Kênia Augusta Figueiredo (UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)
- Dr. Leonildo Aparecido Reis Machado Machado (DP, Franca, São Paulo, Brasil)
- Dra. Lígia da Nóbrega Fernandes (UERR, Boa Vista, Roraima, Brasil)



Dra. Lilian Angélica da Silva Souza (UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil) Dra. Mabel Mascarenhas Torres (UEL, Londrina, Paraná, Brasil)

Dra. Maria Conceição Borges Dantas (IFSP, São Paulo, Brasil)

Dra. Maria Cristina Piana (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)

Dra. Maria Irene Lopes Bogalho de Carvalho (ISCSP/ULisboa, Lisboa, Portugal)

Dra. Maria José de Oliveira Lima (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)

Dra. Maria Noalda Ramalho (PMCG, Campina Grande, Paraíba, Brasil)

Dra. Mary Help Ibiapina Alves (UC, Coimbra, Portugal)

Dra. Mayara Simon Bezerra (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)

Dra. Mireille Alves Souza (UFTM, Uberaba, Minas Gerais, Brasil)

Dra. Nayara Hakime Dutra (UNESP, Franca, São Paulo, Brasil)

Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Dra. Paula Manuela Rodrigues de Sousa (UTAD, Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal)

Dra. Rosana Ribeiro (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Dra. Silvia Cristina Yannoulas (UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Dra. Silvia Neves Salazar (UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)

Dra. Silvia Regina Silveira (PMG, Gravataí, Rio Grande do Sul, Brasil)

Dr. Simão João Samba (UCAN, Luanda, Angola)

Dra. Simone Eliza do Carmo Lessa (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Dra. Sueli Maria do Nascimento (UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil)

Dra. Suênya Thatiane Souza de Almeida (UEMG, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil)

Dra. Talita Prada (IFBA, Porto Seguro, Bahia, Brasil)

Dra. Teresa Rodrigues da Silva (ISSSL, Lisboa, Portugal)

Dr. Wagner Roberto do Amaral (UEL, Londrina, Paraná, Brasil)



PARTE I
CONFERÊNCIAS DO III SEMINÁRIO
INTERNACIONAL E VII FÓRUM DO SERVIÇO
SOCIAL NA EDUCAÇÃO – GEPESSE



Capítulo 1

TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL

Por:

Adriana Freire Pereira Férriz

Eliana Canteiro Bolorino Martins



Adriana Freire Pereira Férriz¹
Elia Canteiro Bolorino Martins²

<https://doi.org/10.47519/eiae.p1c1>

INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE), implantado na Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Franca/SP) e inscrito no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2010, tem como objetivo principal aprofundar estudos e desenvolver pesquisas sobre o Serviço Social no âmbito da Política de Educação, tendo como referência a educação na perspectiva emancipatória, crítica e nos princípios ético-políticos do Serviço Social.

O grupo de pesquisa é interdisciplinar e agrega estudantes da graduação e pós-graduação e profissionais das seguintes áreas do conhecimento: Serviço Social, Educação, Psicologia, Sociologia, dentre outras. O grupo de pesquisa possui um diferencial marcante, o fato de ser interinstitucional, com sede na Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Franca/SP), articulado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Universidade Federal da Bahia (UFBA).

As linhas de pesquisa do referido grupo são: política de educação por níveis (educação básica e ensino superior) e modalidades de ensino (especial/inclusiva, profissionalizante/tecnológica, indígena, rural); produção do conhecimento referente ao Serviço Social na área da educação (material produzido nos níveis de graduação – Trabalhos de Conclusão de Curso – e Pós-Graduação – dissertações e teses –, revistas científicas etc.); organização e movimentos sociais na área da educação, e o trabalho do assistente social no trabalho coletivo no âmbito da política de educação.

Desde 2017, os coordenadores do GEPESSE intensificaram a realização de pesquisas sobre o trabalho do assistente social na educação básica pública e privada/confessional efetivando pesquisas nos estados de São Paulo, Bahia, Paraíba e Rio de Janeiro. Nesta direção, a partir da participação na luta pela aprovação e, posteriormente implementação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social na rede pública de ensino, mobilizada pelas entidades representativas do Serviço Social, Conselho Federal e Regional de Serviço Social (CFESS/CRESS), Associação Brasileira de Serviço Social (ABEPSS), em conjunto com as entidades representativas da Psicologia, constatamos que, apesar do empenho dessas entidades, não havia um mapeamento nacional referente à presença e ao trabalho de assistentes sociais, especialmente na educação básica no Brasil.

Desta forma, considerando a função do grupo de pesquisa de realizar pesquisas sobre o Serviço Social na educação, surgiu o interesse de efetivar a pesquisa interinstitucional (UNESP/UERJ/UFBA) sobre o trabalho do assistente social na educação básica pública abrangendo todo o território brasileiro, dando visibilidade às experiências profissionais de assistentes sociais neste nível de ensino.



A pesquisa intitulada “Tendências do trabalho do Assistente Social na Educação Básica no Brasil”, financiada pelo CNPq (Edital Universal), possui o objetivo geral de analisar o trabalho do assistente social no âmbito da política de educação básica pública no território nacional. Os objetivos específicos são: identificar os profissionais que compõem junto com os assistentes sociais, a equipe técnica, de forma específica o psicólogo; identificar as condições funcionais de trabalhos de assistentes sociais que atuam na educação básica nas regiões do Brasil; subsidiar a criação de indicadores referentes às atribuições e competências deste profissional na política de educação; analisar os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho dos assistentes sociais (concepção de educação, de política de educação, da própria profissão); analisar as requisições e as respostas profissionais dos assistentes sociais; e, refletir sobre os desafios do trabalho profissional do assistente social no trabalho coletivo desenvolvido na área da educação.

O percurso metodológico da pesquisa contemplou três fases. A primeira fase consistiu no levantamento da produção do conhecimento existente (teses e dissertações) nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social das Universidades Públicas e Pontífices Universidades Católicas (PUCs) do Brasil e dos trabalhos completos publicados nos Anais dos fóruns do GEPESS sobre a interface entre o Serviço Social e a educação, destacando a análise da produção do conhecimento sobre as tendências do trabalho profissional do assistente social na educação básica pública no Brasil, através de uma pesquisa bibliográfica que foi realizada no ano de 2022.

A segunda fase consistiu no mapeamento de estados e municípios brasileiros que possuem assistentes sociais atuando na educação básica pública. Para tanto, utilizamos várias estratégias para o acesso das informações, com destaque para a realização de encontros nos 26 estados e no Distrito Federal, contando com apoio do Conselho Federal de Serviço Social/ Conselho Regional de Serviço Social (CFESS/CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) para a mobilização, divulgação e participação nos referidos eventos com o intuito de complementar as informações anteriormente mapeadas. Os encontros foram realizados de forma simultânea dividindo os estados em dois grupos e ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2023.

A terceira fase inclui a pesquisa de campo, através do contato direto com as(os) assistentes sociais para identificação das tendências do trabalho do assistente social na educação básica com a utilização de formulário Google Forms e análise crítica interpretativa do conteúdo obtido nos formulários. Nesta fase também serão realizados cursos de formação permanente sobre o processo de sistematização da experiência profissional. Além disso, teremos a socialização dos resultados através da publicação de um e-book sobre a pesquisa, da elaboração de artigos para revistas da área e da realização de eventos do GEPESS. Por fim, será feita a entrega do relatório final da pesquisa para o conjunto CFESS/CRESS e para a ABEPSS. Vale ressaltar que no presente texto iremos discutir preliminar e parcialmente alguns resultados da primeira fase desta pesquisa, ou seja, a pesquisa bibliográfica, trazendo um panorama dos dados identificados sobre a produção do conhecimento referente ao trabalho de assistentes sociais na política de educação básica pública. Destacaremos também a apresentação parcial do mapeamento de assistentes sociais na educação básica realizada nas regiões



do Brasil, que faz parte da segunda etapa da pesquisa. Os resultados completos da referida pesquisa serão socializados através da publicação de um e-book em 2025.

O presente texto é produto da apresentação da mesa redonda intitulada “Socialização dos resultados parciais da pesquisa integrada do GEPESSE:

Tendências do trabalho de Assistente Social na Educação Básica pública no Brasil”, realizada durante o III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE: “Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!”, no período de 07 a 09 de novembro de 2023, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/FCHS da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Franca/SP.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando que a pesquisa aqui apresentada traz parte dos resultados e toma como referência os estudos sobre trabalho coletivo para fundamentar as tendências do trabalho profissional dos assistentes sociais na política de educação básica pública.

O trabalho é a categoria ontológica que fundamenta e explica o ser social em todas suas fases históricas. “Sem o trabalho, não haveria a produção e a reprodução

(histórico-social) da vida humana” (Hirano, 2001, p. 01). Dentre outros determinantes, é partir dele que o ser humano se distingue essencialmente dos demais animais, ao se tornar capaz de projetar idealmente a finalidade de sua ação antes do início da ação concreta por meio da utilização de ferramentas.

O materialismo histórico exige pensá-lo inexoravelmente na mediação com as relações de produção e reprodução social. Ao interpretar a ontologia do ser social, Lukács (2013) mostra que apenas podemos compreender a superação da fase do ser orgânico a partir do surgimento do complexo original do ser social, constituído dialeticamente pelo trabalho, pela linguagem e pelas relações sociais. Neste sentido, o trabalho revela-se como uma capacidade essencialmente humana ao produzir socialmente valor de uso social. Parte-se aqui da constatação de que o trabalho conforma a base ontológica da categoria educação e que trabalho e educação são atividades especificamente humanas. A transmissão de valores, a educação das diferentes gerações, o conhecimento dos fenômenos naturais e das técnicas de produção se relacionam, historicamente, com a cultura, expressando processos sociais necessários à reprodução das condições de vida dos diferentes grupos sociais (Almeida, 2007).

Nesta perspectiva, a categoria trabalho coletivo foi originalmente relacionada às reflexões que Marx fez de como se estrutura o trabalho na esfera fabril, na qual se combinam diferentes atividades da concepção de trabalho que vai gerar valor de uso. Cada trabalhador desenvolve uma função específica, parcelada, a exemplo do processo de produção de um sapato.

O que Marx, em sua obra, pensou para o processo industrial se expande para o conjunto das atividades laborativas com características bem distintas, como é o caso do trabalho coletivo que se desenvolve no âmbito das políticas sociais, ou seja, um trabalho que tem como objetivo a prestação de um serviço e não a produção de valores de uso.

Quando falamos de inserção de assistentes sociais em processos de trabalho coletivo no âmbito das políticas sociais, reconhecemos que por mais que tenhamos autonomia



profissional, técnica, estatuto intelectual e legal, reconhecimento social do nosso exercício profissional, nós não trabalhamos sozinhos, ou seja, o serviço social não depende única e exclusivamente da ação do assistente social, mas há a necessidade de um processo de combinação social de diferentes tipos de trabalho para se aferir o resultado final almejado, que é a prestação do serviço social.

Aqui estamos falando de trabalho que se caracteriza por uma feição profissional que exige uma formação técnica de nível superior de caráter especializado; não é um trabalho que pode ser desenvolvido por qualquer trabalhador, mas é o trabalho que para a execução do produto final, que é a prestação de um serviço, como falamos, se vincula ao trabalho de outros profissionais mediante lógicas e conhecimentos prévios tanto do assistente social quanto de outros profissionais com os quais se relaciona direta ou indiretamente.

Esta é a concepção dominante no GEPESS, pois se queremos abordar as particularidades de assistentes sociais no campo de educação básica não podemos desconsiderar que este assistente social está se inserindo em uma política social previamente estruturada, organizada, com uma determinada cultura institucional que pode variar de escola para escola, de secretaria para secretaria, e que está subordinada às determinações advindas do trabalho abstrato na sociedade capitalista já que somos trabalhadores assalariados.

Na produção teórica do Serviço Social, a discussão do trabalho coletivo parte de outro pressuposto: está mais relacionado ao campo da intencionalidade, ao desejo de que a combinação desses diferentes trabalhos no alcance de um resultado final, que seria a prestação de serviço social, possa corresponder ao máximo à combinação de diferentes projetos profissionais, a um determinado direcionamento ético, político, societário. Temos, assim, uma discussão de trabalho coletivo que está ancorada muito mais em uma intencionalidade do que em uma racionalidade prévia, que é peculiar a um determinado modo de produção, ainda que, originalmente, se trate do trabalho fabril, mas que se expande à totalidade dos trabalhos, tanto na esfera da produção, onde é originário, quanto na esfera da reprodução social.

O processo de trabalho genérico carrega valores intrínsecos à educação. Porém, a educação, no seu sentido amplo, surge socialmente das contradições de seu movimento real, das necessidades sociais postas e desenvolvidas pelo processo de trabalho, e não o contrário. A educação enquanto totalidade é parte ontológica da vida em sociedade e medeia, decerto, tanto a produção quanto a reprodução social.

De acordo com Hirano (2001, p. 02), “para cada época histórica, existe uma forma social, um modo de atividade social, uma estrutura social, como pressuposto, que comanda e determina a articulação dos momentos fundamentais constitutivos do processo de produção social”.

A separação formal entre escola e produção mistifica a relação dialética de identidade entre educação e trabalho. Relação que assume uma dupla identidade, na qual, segundo Saviani (2007), para as classes dominantes “[...] passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual” (Saviani, 2007, p. 157), e para as demais classes “[...] continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho” (Saviani, 2007, p. 157).

O conjunto dos trabalhadores, uma vez sem posse dos meios de produção, troca sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, em um processo que transfere para as



máquinas as funções anteriormente desempenhadas pelo trabalho manual. “Desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas” (Saviani, 2022, p. 158), mecanizando e simplificando as operações manuais e imprimindo um arrefecimento educacional para não muito além de mera obtenção de conhecimento e aprendizagem.

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. Assim como a máquina possibilitou a materialização das funções intelectuais na produção, o trabalho abstrato impôs a generalização dessas mesmas funções. Com o desenvolvimento industrial, os principais Estados capitalistas precisaram assumir a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, generalizando a escola básica. À educação institucionalizada coube a função de preparar intelectualmente a sociedade às necessidades produtivas e reprodutivas requerentes pelo capital e “era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática [burguesa]” (Saviani, 1991, p. 52). A qualificação educacional estritamente específica para determinadas funções produtivas foi substituída pela preparação intelectual genérica capaz de garantir um padrão mínimo de qualificação – objetiva e subjetiva – geral dos trabalhadores. Portanto, o impacto da Revolução Industrial atribuiu relevo à separação entre instrução e trabalho produtivo e, contraditoriamente, conectou – de modo subordinado – a escola ao âmbito da produção.

Ao configurar-se como uma política social pública, a educação demanda em seu cumprimento o envolvimento de diversas categorias profissionais e, nesse contexto, a atuação de assistentes sociais vem se fortalecendo. Almeida (2020) apresenta três tendências, a partir dos anos de 1980, que têm trazido notoriedade à profissão no campo das políticas sociais: 1) o enfrentamento da pobreza através de políticas públicas que estabelecem condicionalidades em relação à educação escolarizada; 2) a interface de diferentes políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de pobreza, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais de crianças e jovens; e 3) o alargamento da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil.

Dessa forma, temas como baixa frequência e evasão escolar, violência, precarização das condições socioeconômicas e culturais das famílias, dentre outras, estão presentes no cotidiano das escolas de uma forma geral e têm sido alguns dos principais motivos que levam à requisição do Serviço Social nas instituições de educação básica. Em função disso e de diversos resultados profissionais já alcançados, observa-se, sobretudo no século XXI, a dilatação de experiências desses profissionais no campo em questão, além da recente aprovação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe, como já falado, sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Neste sentido, quando falamos da inserção de assistentes sociais em qualquer espaço sócio-ocupacional, aqui particularmente nos interessa o campo da educação, mas poderíamos estar falando na política de saúde, de assistência social, nós temos que reconhecer que cada política (saúde, habitação, educação) estrutura a oferta de serviços sociais.



A educação superior e a educação profissional e tecnológica respondem a programas estruturados de assistência estudantil; nestes casos, você já tem uma predisposição tanto do ponto de vista das rotinas quanto do ponto de vista legal de como o assistente social se inscreve no fluxo de atendimento à população, seja aquela que vai desfrutar do serviço educacional sejam aqueles que estão operando estes serviços.

Na educação básica, não temos isso previamente definido, não se constituiu num campo historicamente contratante de assistentes sociais e temos a diferenciação entre a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, que particularizam estes níveis e modalidades da educação. Dessa forma, para falar sobre o trabalho coletivo de assistentes sociais na educação básica é preciso localizar este trabalho em um campo específico: educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio.

Para pensar como o assistente social é requisitado, quais são as suas atribuições e competências no campo específico da educação básica, precisamos levar em conta alguns elementos mais significativos. Primeiro, não há um reconhecimento institucionalizado que se expresse em um conjunto de normas e regulamentos ou programas bem definidos como ocorre no campo da assistência estudantil.

No campo do ensino fundamental, isso vai depender, sobretudo, do projeto pedagógico da educação no âmbito municipal, ou seja, como está estruturada a concepção de educação, como uma Secretaria de Educação se estrutura, se organiza para a oferta de serviços educacionais. Por isso, é importante que o assistente social precise conhecer o projeto de educação do município, conhecer a cultura política, as correlações de forças, a existência de projetos públicos e privados, além de entender se há no município uma compreensão acerca da definição de assistentes sociais como profissionais da educação.

No ensino fundamental, há um direcionamento focado nas atividades de cunho pedagógico, no processo de supervisão, na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, na definição do conjunto de categorias que são responsáveis pelos conteúdos curriculares, e não há uma cultura institucionalizada, um desenho, uma formatação que assegure o lugar de atuação do assistente social, salvo nos municípios que já possuem assistentes sociais na educação há bastante tempo.

O assistente social, no âmbito do ensino fundamental, pode atuar no campo da gestão, nas coordenadorias, nas secretarias, na articulação com os conselhos de políticas, com os conselhos de direitos, bem como dentro de uma perspectiva intersetorial, no acompanhamento de um conjunto de escolas, ou dentro de uma mesma escola, podendo atuar em programas e projetos.

Assim sendo, este é um campo diversificado, que vai ajudar a pensar a compreender a nossa inserção dentro da noção de trabalho coletivo, na medida em que a execução de uma política pública, como a política de educação, envolve um conjunto ampliado e diversificado de trabalhadores, a combinação de diferentes racionalidades na oferta destes serviços, desde a organização de serviços públicos e privados, a organização dos ciclos de ensino, percursos formativos, estruturas curriculares, projetos pedagógicos, projetos especiais, por acompanhamento de turmas específicas. Estas racionalidades, esta forma específica de prestação de servi-



ço, é que precisa ser apreendida por nós para reconhecermos como nos inserimos dentro desta estrutura de prestação dos serviços educacionais.

Precisamos reconhecer que embora não tenhamos uma requisição única, esta surge de acordo com a característica da execução da política na esfera municipal. Ainda que seja requisitado de nós um projeto de intervenção, uma apresentação daquilo que é mais relevante do ponto de vista da atuação da educação que pode estar relacionado às condições de permanência, de acesso, à gestão democrática da política educacional, ao reconhecimento e à ampliação da qualidade da direção éticopolítica do projeto educacional, de alguma forma o contratante do assistente social tem uma expectativa: contrata para trabalhar com famílias ou para responsabilizá-las, para articular junto à rede socioassistencial ou até buscar algum elemento de mobilização dos servidores, dos trabalhadores, para o alcance de metas educacionais.

É isso que vai dar a dimensão mais exata, mais completa, de como nos localizamos na política educacional. Então, no campo da educação fundamental isso não está definido, mas têm alguns elementos nos quais podemos nos apoiar para pensarmos tanto nas possibilidades quanto na inserção concreta que vem sendo desenvolvida pelas experiências já em curso.

PRESENÇA DOS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E TENDÊNCIAS DO TRABALHO PROFISSIONAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Abordaremos neste item os resultados quantitativos da pesquisa e as análises parciais da pesquisa bibliográfica a partir da produção do conhecimento identificada em teses/dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social e nas comunicações publicadas nos Anais dos seis eventos do GEPESSE. Por fim, destacamos as três principais tendências do trabalho do assistente social na educação básica no Brasil identificadas na produção do conhecimento investigada.

PANORAMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TESES/ DISSERTAÇÕES E ANAIS DOS EVENTOS DO GEPESSE

Neste item, inicialmente apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica realizada nos bancos de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social das universidades públicas e nas Pontífices Universidades Católicas do Brasil e, posteriormente, os trabalhos apresentados nos eventos do GEPESSE e que estão publicados nos Anais.

Considerando os limites deste texto, não será possível descrever todas as tendências identificadas nem mesmo as análises críticas em sua íntegra diante da riqueza de informações obtidas na pesquisa bibliográfica. Ao término da pesquisa, citada anteriormente, organizaremos um ou mais e-books contendo o resultado da pesquisa, ocasião em que teremos condições de adensar tanto a fundamentação teórica quanto as análises interpretativas de todas as nuances possíveis a partir dessa investida.



Inicialmente segue a descrição das fontes das duas pesquisas bibliográficas e que descreve o universo de produções do conhecimento encontradas, além da quantidade referente ao foco da pesquisa, sendo: o trabalho do assistente social na educação básica pública no Brasil.

A primeira fonte de pesquisa foi o repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) referentes aos 36 Programas de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) das Universidades públicas e das Pontífices Universidades Católicas do Brasil. A pesquisa teve como recorte temporal a data do início de cada PPGSS até o ano de 2020.

A pesquisa revelou um total de 6.637 produções encontradas no período delimitado como recorte temporal. Desse total, 358 produções se referem à interface do Serviço Social com a educação, sendo 74 teses e 284 dissertações.

A segunda fonte de pesquisa foram os trabalhos publicados nos Anais dos seis eventos organizados pelo GEPESS. No período de 2011 a 2020 foram identificados um total de 285 artigos publicados nas seis edições. Especificamente sobre a interface do Serviço Social com a educação, identificamos 71 comunicações; com a temática do trabalho de Assistente Social na educação básica, somaram-se 33 produções.

As descrições das produções do conhecimento serão apresentadas de acordo com a sequência das fontes da pesquisa conforme supracitada. Portanto, iniciaremos com a primeira fonte de pesquisa, conforme exposto na Imagem 1, que apresenta a quantidade de teses e dissertações que se referem à produção sobre a interface do Serviço Social e a educação, seguida da quantidade de teses e dissertações que tratam especificamente do trabalho de assistente social na educação básica por região do Brasil (2021).

Imagem 1 – Quantidade de teses e dissertações localizadas sobre a interface do Serviço Social e a educação e, especificamente, sobre o trabalho do assistente social na educação básica por região do Brasil (2021)

Região	Produções sobre a interface do Serviço Social e a educação			Produções sobre o trabalho do assistente social na educação básica		
	Dissertações	Teses	Total	Dissertações	Teses	Total
Sudeste	108	38	146	11	02	13
Sul	102	22	124	04	03	07
Nordeste	31	04	35	10	-	10
CentroOeste	30	10	40	02	-	02
Norte	13	-	13	01	-	01
Total	284	74	358	28	05	33

Fonte: Elaboração própria (2021)



Conforme exposto na Imagem 1, constatamos que no geral (interface do Serviço Social com a educação) se destaca o número de produções do conhecimento referentes às 284 dissertações de mestrado e 74 teses de doutorado. Em relação à intensidade de produções do conhecimento concernentes às regiões do Brasil, destacamos a região Sudeste, com 146 produções; a região Sul, com 124 produções; o Centro-Oeste com 40 produções, seguido da região Nordeste, com 35 produções e, por fim, a região Norte com apenas 13 dissertações.

No que se refere às produções do conhecimento que abordam especificamente a temática em foco – o trabalho do assistente social na educação básica pública –, as duas regiões com maior percentual de produção são: Sudeste, com 13 produções, sendo 11 dissertações e 02 teses, e a região Nordeste, com 10 dissertações.

A Imagem 2 aborda o resultado da distribuição das quantidades de comunicações publicadas nos Anais de cada edição dos eventos do GEPESSE, destacando a quantidade referente à interface do Serviço Social com a educação e, especificamente, sobre o trabalho do assistente social na educação básica.

Imagem 2 – Resultado da distribuição das quantidades de comunicações em cada edição dos eventos, na interface do Serviço Social na Educação, na educação básica geral

Edições dos Fóruns/ Seminários	Interface do Serviço Social com a Educação	Educação Básica Geral	O trabalho do Assistente Social na educação básica	Relação entre Educação básica geral e o trabalho do Assistente Social na educação básica (%)
II	21	09	04	44%
III	39	12	07	58%
IV	30	10	04	40%
V	128	30	17	67%
VI	67	10	02	20%
TOTAL	285	71	34	48%

Fonte: Elaboração própria (2021)

No que tange às produções do conhecimento das seis edições dos Anais dos eventos do GEPESSE¹, conforme consta na Imagem 2, observamos que a maior quantidade de trabalhos apresentados referentes à educação básica no geral esteve presente na quinta edição do evento, com 30 trabalhos, ponderando que esta edição foi a que teve o maior percentual de trabalhos apresentados (no total, 128 trabalhos).

¹Descrevemos o ano que ocorreu cada edição dos Fóruns, sendo: I Fórum, 2010 (não teve apresentação de trabalhos); II Fórum, 2011; III Fórum, 2013; IV Fórum, 2015; V Fórum e I Seminário Internacional, 2017; VI Fórum e II Seminário Internacional do Serviço Social na Educação, 2020.



Ressaltamos que nesta edição foi realizado o I Seminário Internacional do Serviço Social na Educação do GEPESSE.

Também referente à temática do trabalho do assistente social na educação básica, na edição supracitada tivemos 17 produções, perfazendo o total de 67% das presentes nos Anais dos eventos. Registrando em sequência numérica a incidência de apresentação de comunicações sobre o trabalho do assistente social na educação básica segue a ordem: terceira edição, com 58% das comunicações; 44% na segunda edição; 40% na quarta e, por fim, 20% na sexta edição.

Constatamos, portanto, que há uma incidência marcante em relação à discussão da temática sobre o trabalho do assistente social na educação básica, pois, na somatória geral de todos as comunicações dos anais dos eventos, com 285, identificamos 71 que trazem à cena a educação básica e, desses, 34 especificamente sobre a atuação do assistente social neste nível de ensino, perfazendo 48%, ou seja, quase a metade dos trabalhos versa sobre este assunto.

Assim, podemos inferir que a presença de assistentes sociais na educação básica tem sido historicamente marcante, mesmo antes da aprovação da Lei nº 13.935, em 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social na educação básica no Brasil, considerando que as cinco primeiras edições dos eventos do GEPESSE ocorreram antes de 2019 e que tiveram significativa presença de comunicações que versam sobre a temática em foco.

TENDÊNCIAS DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO PESQUISADA

Em relação às tendências do trabalho do assistente social na educação básica, principal foco da pesquisa, conforme descrito no quadro abaixo, se fazem necessárias rápidas explicações. Almeida (2020), na sua experiência de acompanhamento de processos de sistematização do trabalho profissional de assistentes sociais nas políticas públicas e, especificamente, no âmbito da política de educação, tem evidenciado algumas tendências sobre o trabalho do assistente social nesse locus. A partir de 2017, o GEPESSE concentrou estudos e pesquisas referentes ao trabalho do assistente social na educação básica nos estados da Bahia, Paraíba, São Paulo e Rio de Janeiro. Desta forma, a pesquisa bibliográfica em teses e dissertações em Serviço Social e nas comunicações publicadas nos anais dos eventos do GEPESSE culminou na comprovação dessas tendências conforme apresentaremos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Tendências do trabalho do assistente social na educação básica

TENDÊNCIAS	PERCENTUAIS
1. O trabalho do assistente social com famílias	67,17%
2. Espaços sócio-ocupacionais – lócus de atuação de assistentes sociais	49,25%
3. O trabalho do assistente social em equipe multidisciplinar – interdisciplinar	40,30%
4. A forma de contratação de assistentes sociais na educação básica	40,30%
5. O trabalho do assistente social no enfrentamento da infrequência e evasão escolar	31,34%
6. O trabalho do assistente social em programas e projetos governamentais (federais, estaduais ou municipais), empresariais (fundações, organismos internacionais) efetivados no âmbito das unidades educacionais	23,88%
7. Atuação do assistente social no controle social da política de educação e movimentos sociais	20,90%

Fonte: Elaboração própria (2023)

Diante dos limites deste texto, apresentamos a seguir algumas ponderações somente sobre as três primeiras tendências do trabalho do assistente social na educação básica a partir das informações identificadas nos documentos analisados.

Ressaltamos que o trabalho do assistente social na educação – especificamente na educação básica –, traz significativas contribuições para apoiar a trajetória da escolarização de crianças e adolescentes com vistas à conclusão do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, há um empenho também deste profissional com o intuito de garantir o acesso à educação escolarizada, à permanência, à gestão democrática, culminando na qualidade da educação, conforme indica o documento “Subsídios para atuação de assistentes sociais na educação” (CFESS, 2013). Informamos que identificamos várias tendências na mesma produção do conhecimento, portanto, a soma dessas não correspondem ao quantitativo de produções em cada fonte investigada. Salientamos ainda, que algumas tendências são explicitamente descritas nos textos analisados e outras foram pinçadas do conteúdo.

Para além das dez primeiras tendências descritas no quadro, identificamos nos documentos analisados duas outras tendências, que na verdade estão imbricadas às tendências já mencionadas, mas consideramos importante destacá-las, sendo: a reduzida menção sobre a dimensão teleológica do trabalho profissional do assistente social e a forte incidência da atuação do assistente social no processo de articulação da escola com outras políticas sociais. Segue uma breve interpretação das três principais tendências, conforme expostas no quadro.

I) Trabalho com famílias

Considerando esta uma das requisições históricas para o assistente social em diferentes políticas sociais, é marcante também na política de educação básica. Constatamos que há um consenso entre os assistentes sociais (autores dos textos) sintonizando a intervenção pautada na concepção de família sedimentada na perspectiva sócio-histórica, que propicia uma visão de totalidade em relação às determinações que incidem sobre as condições objetivas, sociais e culturais da vida dessas famílias e sua organização em diferentes formatos.

II) Lócus do trabalho – na escola ou na Secretaria de Educação

Averiguamos que a maioria está inserida nas unidades educacionais (escolas), porém, a atuação não abrange na íntegra a rede de ensino municipal, considerando a desproporcionalidade entre a quantidade de escolas municipais e o reduzido número de assistentes sociais. Geralmente os assistentes sociais, juntamente com a equipe multiprofissional, atuam por projetos de intervenção com um foco de atendimento, por exemplo: evasão escolar, violência na escola, entre outras. Para seleção das escolas, utilizam como critérios os bairros com alto índice de vulnerabilidade social ou por ter indicadores expressivos de evasão escolar. Efetivam ações socioeducativas sobre temas diversos, tais como: racismo, diversidade sexual, gênero, família, drogas ilícitas, os direitos da criança e do adolescente a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Os assistentes sociais que ficam alocados nas Secretarias Municipais de Educação transitam pelas unidades educacionais, que geralmente são distribuídas de acordo com o quantitativo de assistentes sociais na equipe. Nesta situação, os assistentes sociais acabam respondendo principalmente demandas/requisições encaminhadas pelos gestores (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico) e professores dessas escolas. Desta forma, podem ocorrer ações profissionais restritas à perspectiva individualista, imediatista, desconectada das relações sociais vivenciadas pelos estudantes e/ou famílias no contexto escolar. Mas há também assistentes sociais que executam projetos prioritários a partir da coletivização das demandas/requisições encaminhadas. Nesta formatação, os profissionais mesclam as duas instâncias de alocação, na Secretaria de Educação e atuando em um conjunto de escolas.

III) Trabalho em equipes multiprofissionais

Constatamos que a maioria dos profissionais atuam em equipes multiprofissionais, compostas geralmente por pedagogos e psicólogos, além dos professores e gestores da educação (coordenador pedagógico, diretor, vice-diretor), porém, há equipes que são restritas aos assistentes sociais. Fica evidenciada uma divisão social e técnica do trabalho ainda não consolidada na educação pública municipal, na qual a presença de outros profissionais para além do professor não tem reconhecimento da sua identificação e validação como profissionais da educação por parte de gestores e mesmo profissionais desta política pública.



MAPEAMENTO DOS ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Apresentamos quantitativamente o resultado do mapeamento da presença de assistentes sociais que atuam na educação básica pública (municipal e estadual) em todo o território nacional, destacando a sua distribuição por regiões administrativas.

Vale ressaltar as inúmeras dificuldades de acesso às informações sobre a presença de assistentes sociais na educação básica pública no Brasil, considerando a amplitude do cenário da pesquisa e a incipiência de informações publicadas pelos municípios e estados brasileiros sobre esta temática.

No intuito de mapearmos o maior número de municípios brasileiros com presença de assistentes sociais na educação básica, foram utilizadas várias estratégias metodológicas.

A primeira estratégia foi localizar os municípios mencionados na produção do conhecimento que abordava o trabalho de assistentes sociais na educação básica. A segunda estratégia foi localizar os municípios através de editais para concursos que visassem a contratação desses profissionais para atuar na área da educação. A terceira estratégia foi o levantamento de cidades que possuem campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em seu território. Esta terceira estratégia foi realizada com dois objetivos: primeiro, porque a presença de polos de Institutos Federais indica a extensão territorial do município e, segundo, esperava-se obter a colaboração de assistentes sociais que atuavam nos Institutos Federais de cada estado brasileiro. Além disso, também foram realizadas consultas na relação de cargos nominais e folhas de pagamentos dos municípios, disponibilizadas pelo Portal de Transparência. A quarta estratégia contou com a colaboração de pesquisadoras e pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSE). Assim, foi criado um instrumento de coleta de dados com o objetivo de que as pesquisadoras presentes na região Norte do Brasil indicassem a presença de municípios e assistentes sociais atuando na educação básica pública em seus respectivos estados.

Considerando tais estratégias, os municípios identificados obtiveram prioridade no mapeamento, onde foi realizado o contato direto com Secretarias e gestores municipais de educação. Para tal contato, foi elaborado um ofício de solicitação de informação sobre a presença ou não de assistentes sociais atuando na rede municipal de educação básica e caso houvesse a presença desses profissionais no quadro de funcionários, também eram solicitadas as informações de contato desses(as) assistentes sociais. A solicitação foi realizada com fundamento no Direito Constitucional de Acesso à Informação, previsto no artigo 5º, inc. XIX, da Constituição da República e na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011).

Além das estratégias de mapeamento supracitadas, outra iniciativa importante foi a realização do I Encontro Estadual de Pesquisa do GEPESSE, focado no tema “Tendências do trabalho de assistentes sociais na Educação Básica pública no Brasil”. O evento consistiu em encontros on-line que acontecem simultaneamente em todos os estados do país. Considerando a abrangência do território brasileiro, o evento foi dividido em duas fases: a primeira ocorreu nos dias 16 e 17 de agosto de 2023 e contemplou os estados do Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima e



São Paulo. A segunda fase ocorreu entre os dias 13 e 14 de setembro e contemplou os estados do Acre, Alagoas, Amapá, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.

Desta forma, as tentativas (se bem sucedidas ou não) de contato para solicitação do acesso às informações foram realizadas através de diferentes meios: e-mail diretos para Secretarias de Educação, gestores de educação e/ou prefeituras municipais, solicitações através do Serviço Eletrônico de Informação ao Cidadão (eSic) disponível em sites institucionais das prefeituras, contatos via WhatsApp e ligações, entre outros meios de comunicação disponíveis.

As informações identificadas a partir das múltiplas estratégias foram sistematizadas na Imagem 3, que apontam as regiões Nordeste e Sudeste com o maior número de profissionais do Serviço Social inseridos na educação básica.

Imagem 3 – Quantidade de municípios e de assistentes sociais atuando na educação básica por região, por espaço sócio-ocupacional – Brasil (2023)

Região	Quantidade de municípios identificados	Quantidade de assistentes sociais por espaço sócio-ocupacional		Total
		Unidades escolares	Secretarias de Educação	
Centro-Oeste	51	45	45	90
Nordeste	266	213	523	736
Norte	45	36	105	149
Sul	104	67	114	181
Sudeste	410	228	470	698
Total	876	589	1.257	1.854

Fonte: Elaboração própria (2023)

Conforme detalhado na imagem acima, as regiões Sudeste e Nordeste aparecem com o maior número de municípios e, conseqüentemente, o maior número de assistentes sociais inseridos na educação básica pública. O Sudeste apresenta o maior número de municípios com assistentes sociais, um total de 410 municípios, com 698 assistentes sociais, sendo 228 em escolas e 470 em Secretarias de Educação; seguida da região Nordeste com 266 municípios, com 736 assistentes sociais, sendo 213 em escolas e 523 em Secretarias de Educação. O Centro-Oeste é a região com o menor número de municípios mapeados, bem como de assistentes sociais.

Ao todo, o levantamento aponta um quantitativo de 1.854 assistentes sociais na educação básica, sendo 1.257 vinculados às Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação e 589 atuando diretamente em escolas públicas de educação básica.



Consideramos importante apresentar o quantitativo de participantes nos encontros estaduais em um quadro. Lembrando que esses eventos foram realizados no período de 16 e 17 de agosto de 2023 das 19h às 21:30h, e 13 e 14 de setembro de 2023 das 19h às 21:30h, com o objetivo de mobilizar e sensibilizar as(os) assistentes sociais que atuam na educação básica para participarem da pesquisa coordenada pelo GEPESSE, conhecer a realidade da educação básica no país a partir da particularidade de cada estado e socializar experiências realizadas por assistentes sociais na educação básica nesses espaços. A Imagem 4 sintetiza o quantitativo de participantes dos encontros estaduais por região.

Imagem 4 – Quantitativo de participantes do I Encontro Estadual de Pesquisa do GEPESSE, por região – Brasil (2023)

REGIÃO	QUANTITATIVO DE PARTICIPANTES			TOTAL DE PARTICIPANTES
	Estudantes	Profissionais	Assistentes sociais que atuam na educação básica	
Centro-Oeste	88	157	76	245
Nordeste	314	509	217	823
Norte	168	202	63	370
Sul	24	100	47	124
Sudeste	155	409	147	564
Total	749	1.377	550	2.126

Fonte: Elaboração própria (2023)

Nos encontros estaduais houve uma participação de 2.126 pessoas, sendo 749 estudantes e 1.377 profissionais; destes, 550 são assistentes sociais que atuam na educação básica. As regiões Nordeste (823 participantes) e Sudeste (564 participantes) mais uma vez se destacaram com o maior número de participantes e de profissionais que atuam na educação básica pública. Em seguida, as regiões Norte com 370 participantes, Centro-Oeste com 245 participantes e Sul com 124 participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo responder ao problema de pesquisa: quais as tendências do trabalho do assistente social na educação básica pública tomando como referência a produção do conhecimento (teses e dissertações) dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social das Universidades Públicas e Pontíficas Universidades Católicas e dos trabalhos completos publicados nos Anais dos fóruns do GEPESSE sobre a interface Serviço Social e educação?

Além disso, a pesquisa ainda teve como foco o mapeamento de estados e municípios brasileiros que possuem assistentes sociais atuando na educação básica pública, tendo como uma



estratégia importante a realização de encontros estaduais com participação de estudantes, profissionais do Serviço Social que atuam na educação básica e demais profissionais do setor.

Os resultados parciais da pesquisa revelaram uma produção científica considerável sobre a interface do Serviço Social com a educação, a saber, 358 delas, sendo 74 teses e 284 dissertações.

No que se refere aos trabalhos publicados nos Anais dos seis eventos organizados pelo GEPESSE, a pesquisa apontou também um conjunto importante de publicações sobre a interface do Serviço Social com a educação, com 71 comunicações, com destaque para 33 produções sobre o trabalho do assistente social na educação básica.

A pesquisa bibliográfica em teses, dissertações e Anais dos fóruns do GEPESSE apontou um grupo de tendências do trabalho do assistente social na educação básica pública e, para efeito deste texto, foram apresentadas três tendências que tiveram maior destaque: o trabalho com famílias, a escola e a Secretaria de Educação como lócus do trabalho do assistente social, além do trabalho em equipes multidisciplinares.

O mapeamento dos municípios com assistentes sociais atuando na educação básica revelou que as regiões Sudeste e Nordeste se destacam tanto pelo maior número de municípios quanto pelo maior número de assistentes sociais inseridos na educação básica pública. Esta mesma tendência se repete nos encontros estaduais, pois as regiões Nordeste e Sudeste mais uma vez se destacam com o maior número de participantes e de profissionais que atuam na educação básica pública.

Por fim, destacamos que a pesquisa ainda não foi concluída e, portanto, os dados ora apresentados podem sofrer alterações bem como novas descobertas podem porventura surgir.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócioocupacionais. *In*: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 2007, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n], 2007. Disponível em: https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 11 dez. 2017.

ALMEIDA, N. L. T. de. A política de educação no estado do Rio de Janeiro e o trabalho de assistentes sociais. *In*: FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de. (org.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 169-186.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019/2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

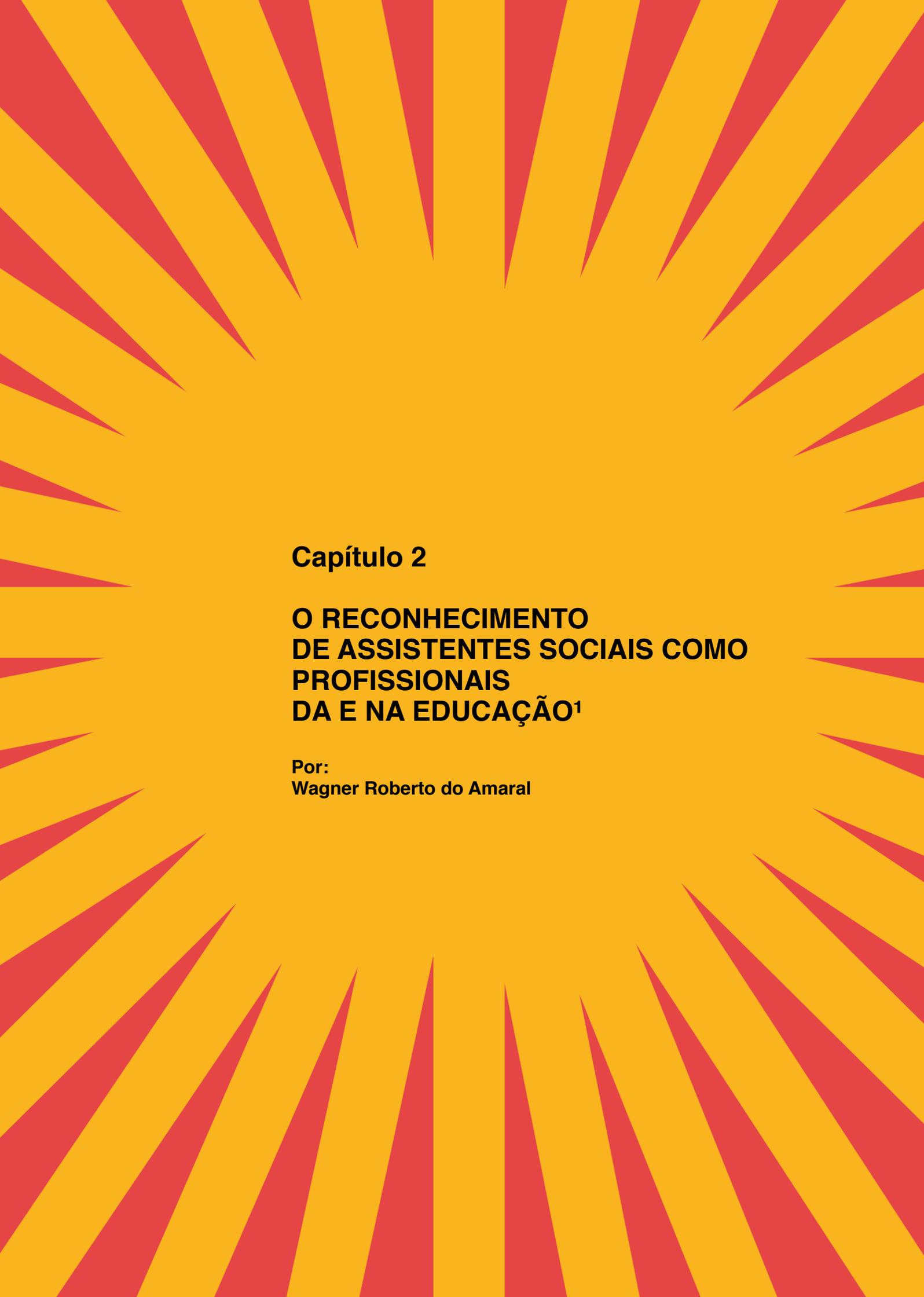
CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013.

HIRANO, S. Política e economia como formas de dominação o trabalho intelectual em Marx. **Tempo Social**, São Paulo, v. 13. n. 02, p. 01-20, 2001.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.



Capítulo 2

O RECONHECIMENTO DE ASSISTENTES SOCIAIS COMO PROFISSIONAIS DA E NA EDUCAÇÃO¹

**Por:
Wagner Roberto do Amaral**



Wagner Roberto do Amaral³

<https://doi.org/10.47519/eiae.p1c2>

Introdução

Gostaria, primeiro, de agradecer pelo convite que me foi feito para compor essa Mesa de Encerramento do III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE, tendo como inspiração os desafios do verbo esperar para o Serviço Social e a Educação. Também por compor com pessoas tão importantes para o Serviço Social brasileiro, seja a Profa. Erlênia Sobral, presidenta da ABEPSS, e a Profa. Eliana Bolorino Canteiro Martins, coordenadora deste evento e uma das pessoas de referência para o Serviço Social na Educação no Brasil, junto com Prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida, Profa. Adriana Freire Pereira Ferriz e Prof. Carlos Felipe Nunes Moreira.

Venho então socializar alguns aspectos para refletirmos sobre este tema que é o reconhecimento de assistentes sociais como profissionais da educação.

Por certo que não deixaria de fazer referência a imagem de Paulo Freire, presente no material de divulgação deste Seminário, nos instigando sobre a importância de considerarmos o seu pensamento nas diversas leituras e releituras da Educação Popular. Também nos provoca para a articulação dos conhecimentos da nossa área com tantos outros saberes de resistência e de emancipação, principalmente para nós, assistentes sociais, que nos encontramos nesse processo de nos constituirmos trabalhadoras, trabalhadores, profissionais da educação.

Assim, entendo que uma primeira provocação é de que não somos profissionais “da” educação somente, mas sim, “da” e “na” educação. Mas qual a diferença entre essas duas expressões? Vamos compreender inicialmente e pelas regras da língua portuguesa que se trata de preposições com artigos definidos! Ora, ficamos bastante tempo da nossa escolarização aprendendo as regras e a estrutura gramatical da língua portuguesa e acabamos por não nos lembrarmos disso. Mas o que um pronome, uma preposição mais artigo indefinido tem a ver com o sentido do nosso tema e deste evento? Neste caso, as duas expressões sinalizam o projeto e a luta histórica da nossa categoria profissional em garantirmos assistentes sociais e psicólogas e psicólogos “na” educação, lotados na política de educação, vinculados às secretarias municipais e estaduais da educação, sendo este o nosso lugar. Nós não queremos assistentes sociais que migrem da política de Assistência Social e da Saúde para a política de Educação.

Também é comum e cotidiano ouvirmos que somos “profissionais da Assistência Social”. Não, nós somos profissionais do Serviço Social! Fundamental, desse modo, explicitarmos sempre que nós queremos estar “na” educação, mas também sermos “da” educação, considerando que esta expressão sinaliza uma identidade, um pertencimento, tema que já foi refletido ao longo deste Seminário, nos trabalhos que foram apresentados. Muitas reflexões e indagações foram manifestadas acerca de qual é o pertencimento, a vinculação efetiva, o que é

1 Palestra proferida na conferência de encerramento do III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE: “Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!”, realizada no dia 09/11/23, na FCHS da UNESP *Campus* de Franca.



necessário para que assistentes sociais e psicólogos sejam reconhecidos e se reconheçam como profissionais da e na educação?

Assim, por vezes, constatamos também que, nas convenções definidas para a língua portuguesa brasileira, as preposições são algo mesmo que não aprendemos direito. Por vezes podemos ter aprendido de forma bancária, mecânica, reprodutivista em composições musicizadas compostas para memorizar e esquecer o “a, ante, até, após, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre, tras”. A “pre-posição”, ao ser compreendida na sua dimensão política, pode indicar um processo que se faz coletivamente, então é possível que desejemos uma escola “com” os jovens e não “sem” eles, ou “contra” os jovens da periferia, “com” a população negra, “sem” a população indígena, “para” a população LGBTQIA+, “perante” as comunidades tradicionais, “desde” suas narrativas... Se faz importante então retomar e ressignificar esta compreensão que se apresentou tão bancária na nossa escolarização, como conteúdos a serem decorados e esquecidos, sendo expressão de um projeto educativo para alienação e não para a autonomia do pensamento e para a emancipação dos sujeitos. É um modelo de escola associada aos interesses capitalistas que persiste ao longo de anos, de séculos, formatada para nos fazer idiotizados, porque oculta a nossa capacidade de refletir, por exemplo, sobre o poder e sentido das preposições. As preposições, por exemplo, tem sido ensinadas, aprendidas e reproduzidas de forma conteudista, como regra a ser automaticamente utilizada, ocultando sua dimensão de poder, por exemplo em fazer “com” as pessoas, pois fazer a escola “com” os indígenas é diferente de fazer escola “para” os indígenas.

Eu também me pronuncio a partir de um lugar que é a Coordenação Nacional para Implementação da Lei 13.935/2019 – assistentes sociais e psicólogos na educação básica². Esse coletivo foi constituído com a finalidade de compor e desenvolver uma agenda nacional voltada a implementação da Lei 13.935/2019 nos estados e municípios. Iniciou e desenvolveu suas ações no período da pandemia da Covid-19, buscando mobilizar as duas categorias profissionais no diálogo com parlamentares, gestores das políticas de educação, sindicatos dos trabalhadores da educação, Ministério Público, dentre outros, bem como elaborar orientações voltadas a atuação dos profissionais do Serviço Social e da Psicologia na/da área da educação básica.

Fundamental destacar que a Lei 13.935/2019 é resultado da luta de mais de 20 anos das duas categorias profissionais. Importante também lembrar que o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSE), bem como outros grupos e pesquisadores, esteve neste período impulsionando esta reflexão, dando apoio, suporte, fundamentando e inspirando as ações de mobilização política. Esforços históricos de muitas pessoas que vieram antes de nós e de outras pessoas que foram se encontrando e dialogando nesse processo de mobilização, sendo neste momento articuladas pela Coordenação Nacional.

² Coletivo constituído por sete entidades nacionais, sendo duas delas representando a área do Serviço Social (Conselho Federal de Serviço Social – CFESS e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS), e quatro delas representando a área da Psicologia (Conselho Federal de Psicologia - CFP, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional - ABRAPEE e a Federação Nacional dos Psicólogos – FNAPSI).



Este coletivo se apresenta como um espaço de negociação, de dissensos, de consensos e de sincronias para a luta pelo direito a educação.

Sendo assistentes sociais como compreendemos e reconhecemos a atuação da Psicologia e como a Psicologia nos reconhece como assistentes sociais na/da educação? Afinal, surge uma expressão numa lei com um texto sucinto, que tem somente um artigo e dois parágrafos, que indica que nós nos constituiremos enquanto equipes multiprofissionais. Já temos atuado juntos, como equipes, em outras políticas como na Assistência Social, na Saúde, mas neste momento é na Educação. Então, quais interfaces, quais fronteiras teóricas, políticas, éticas possíveis de serem estabelecidas? Fomos então construindo esse processo após a aprovação da Lei 13.935/2019, envolvendo várias companheiras e companheiros como Kênia Figueiredo e Eunice Damasceno, que estiveram recentemente representando o CFESS, sendo atualmente representado por Marciângela Gonçalves Lima e Kelly Melatti; Juliana Iglesias Melim que está na representação da ABEPSS junto comigo além de outras companheiras que estiveram nesta pauta nesta entidade como Esther Luiza de Souza Lemos, Silvia Cristina Yannoulas; e de muitas outras pessoas que foram se envolvendo nessa tarefa de mobilização e de mediação.

Para além deste preâmbulo, pensei basicamente em dois pontos para essa nossa prosa os quais, após a leitura deste texto gravado, se apresentaram mesclados ao longo de minha fala. Um primeiro ponto pretendeu abordar sobre as políticas de educação e a escola como espaços sociocupacionais potenciais do Serviço Social considerando suas dimensões, concepções, possibilidades e resistências. Um segundo ponto se refere a Lei 13.935/2019, os desafios e as perspectivas para o nosso pertencimento como profissionais da educação com efetivas condições de trabalho. Com estas inquietações, espero poder instigar e provocar reflexões que nos mobilize para avançarmos na implementação desta Lei e qualificar ainda mais nossa atuação na área da educação.

As políticas de educação e a escola como espaços sociocupacionais potenciais do Serviço Social considerando suas dimensões, concepções, possibilidades e resistências

Entendo que, para nos reconhecermos como profissionais, trabalhadoras e trabalhadores da e na educação, é fundamental refletirmos sobre quais são as nossas perspectivas e conceitos acerca da escola e das políticas educacionais, entender que desafios e possibilidades a Lei 13.935/2019 nos apresenta. Constatamos que a Educação Básica se constitui num espaço que precisa ser mais ocupado por nossa atuação, sistematização e reflexão, ao menos no universo da produção acadêmica, se comparado ao nível da Educação Superior. Esta questão se evidencia, por exemplo, neste Seminário e no conjunto da produção acadêmica no Serviço Social, considerando o número significativo de assistentes sociais que passaram a atuar na política de Assistência Estudantil, principalmente nas Universidades Federais, muitos deles com condições objetivas e viáveis para vincularem-se aos programas de pós-graduação, realizarem pesquisas e produzirem conhecimento associados e agregados a área do Serviço Social na Educação. Entendo que esta seja a configuração que nós temos da atuação e ocupação dos espaços sociocupacionais pelos profissionais do Serviço Social na/da educação no Brasil

Fundamental também a compreensão de aspectos importantes do contexto atual no âmbito das políticas educacionais brasileiras para atualizarmos e renovarmos nossas lutas



pelo Serviço Social na/da educação. Dentre esses aspectos, destacamos os projetos pautados no Congresso Nacional, alguns aprovados outros não, mas que estão na pauta do conservadorismo brasileiro emergente nesta última década. Tais projetos podem ser resultado de um intenso processo de escolarização induzido intencionalmente pela Reforma da Educação Básica por meio da Lei 5692 de 11/08/1971, no contexto da Ditadura Civil-Militar brasileira. Escola sem partido, homeschooling, escolas cívico-militares são projetos que passam a ser pautados pelas bancadas parlamentares conservadoras e muitos deles tem ganhado espaço nas gestões públicas nos estados e municípios brasileiros.

Eu nasci no ano de 1971, mesmo ano de tal reforma, tendo um percurso de escolarização marcado por disciplinas como Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC), sem ter acesso a informações sobre as atrocidades realizadas pelos governos ditatoriais como torturas, sequestros, desaparecimentos, mortes, exílios, etc. Interessante que é a minha geração que tem se manifestado nas ruas do país com a cara pintada de verde amarelo, incorporando discursos de civismo, tendo a bandeira brasileira, o hino nacional e os brasões caracterizados por uma concepção conservadora e moralista acerca da família, das “pessoas de bem” e do ataque a corrupção. Enfim, cabe observar que é esta mesma geração que foi escolarizada nesta perspectiva mesclada pelo patriotismo, civismo, de retorno da ditadura com expressões xenofóbicas, LGBTQIA+fóbicas, de machismo, racismo, dentre outros.

Associado ao contexto de emergência de expressões conservadoras, fascistas, neonazistas, misóginas, racistas, dentre outras desta natureza, destacamos os recentes ataques e manifestações de violência nas escolas, gerando ambientes de insegurança e medo nos espaços e nas relações escolares. Como resultado desta insegurança se agregam manifestações de exacerbado controle no acesso e permanência na escola, bem como afirmando protótipos de perfis de estudantes em “normalidade”, tais como: brancos, classe média, cristãos, heteronormativos, urbanos, dentre outros que negam a existência das diversidades e desigualdades presentes na escola pública e na sociedade. Nesse contexto de insegurança no ambiente escolar, constatamos ainda uma significativa demanda voltada aos profissionais da psicologia dada a equivocada expectativa e compreensão de gestores, equipes pedagógicas e familiares dos estudantes sobre o atendimento clínico e individual nas escolas. Expectativa evidenciada em muitos debates, inclusive em trabalhos apresentados neste Seminário, refletindo de forma crítica o desejo de que os profissionais da psicologia consigam adaptar e ajustar os “estudantes-problema” na estrutura e funcionamento da escola e não o inverso. Nessa toada, muitas vezes, as equipes das escolas podem não compreender bem nosso papel enquanto assistentes sociais na/da educação neste universo de violências manifestadas no ambiente escolar. Fundamental que avancemos na compreensão sobre o nosso papel profissional e sobre as respostas que já vimos desenvolvendo por meio das diversas experiências no país.

Outro aspecto se refere ao primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) que foi construído em diálogo e em negociação com a sociedade brasileira durante e após a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010. Nós, assistentes sociais, temos as referências das Conferências Nacionais de Assistência Social e de Saúde, realizadas já dos anos 1990, sendo que a I CONAE acontece somente em 2010. A importância desta Conferência,



para além do seu caráter inédito, foi de legitimar e possibilitar as bases para a elaboração e negociação do Plano Nacional de Educação junto ao Congresso Nacional.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) aprovado e que finda em 2024, foi marcado, em sua execução, pelo período pandêmico além de ser conduzido por seis anos de duas gestões nefastas no Governo Federal sendo a do Governo Michel Temer (agosto de 2016 a dezembro de 2018), orquestrada por meio de um golpe junto ao Congresso Nacional, e do Governo de Jair Messias Bolsonaro (janeiro de 2019 a dezembro de 2022). Assim, a questão que vimos refletindo é sobre as fragilidades do monitoramento do PNE, quais foram as metas alcançadas, quais serão as diretrizes que não ser retomadas pela próxima CONAE a ser realizada em janeiro de 2024, considerando o aumento dos índices das desigualdades educacionais nesta última década no Brasil. Nesta lógica, importante nos indagar sobre como nós, enquanto profissionais e enquanto categoria profissional, ao compreendermos o funcionamento das políticas educacionais assumimos a educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referencializada, como nossa luta!

Um outro aspecto, se refere a desarticulação histórica e progressiva dos sistemas de ensino. Estamos falando de um lugar e de uma política que ainda não tem um sistema nacional articulado. Na política de Assistência Social temos Sistema Único de Assistência Social (SUAS), na Saúde temos Sistema Único de Saúde (SUS) e na Educação não temos um sistema nacional articulado. Enquanto categoria profissional vamos nos inserindo em universos muito distintos em cada unidade federativa, em cada estado, em cada município, com desarticulações interinstitucionais históricas e profundas. Destaco as reflexões do Prof. Demerval Saviani e outros intelectuais debatendo teoricamente sobre isso mas não somente de forma teórica como também política, subsidiando esse debate junto as organizações sindicais e fóruns de luta e mobilização pela educação pública no Brasil. Importante lembrar que as Conferências Nacionais de Educação realizadas no período de 2010 a 2018 tiveram como tema a necessidade da construção de um sistema nacional articulado de educação³, debate presente desde o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) elaborada pelos trabalhadores da educação, infelizmente desconsiderada pelo relator da LDBEN em vigência. Desse modo, quando tratamos sobre a universalização da educação nos questionamos sobre como viabilizar isso nesse desenho fragmentado de redes e sistemas, de níveis e modalidades distintas e com capacidades orçamentarias desiguais no território nacional para garantir a qualidade que desejamos.

Dentre os aspectos contextuais destacamos alguns alentos, tal como a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) a partir do ano de 2023, a partir do Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Um elemento importante na relação com a nova equipe de gestão do MEC e que possa nos mobilizar ainda mais, se refere a uma agenda que a Coordenação Nacional

³ Em 2010, o tema da CONAE foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação”; em 2014, o tema foi “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”; em 2018, “A Consolidação do Sistema Nacional de Educação - SNE e o Plano Nacional de Educação - PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica”.



pela Implementação da Lei 13.935/2019 começa a construir com gestores deste Ministério, já com a definição de constituição de um grupo de trabalho que possa elaborar orientações sobre a atuação de assistentes sociais e psicólogos na educação básica e que possa fortalecer o processo de implementação da lei junto aos estados e municípios. Assim, é possível que avancemos comprometendo o Governo Federal como um aliado para induzir os estados e municípios nesta tarefa de efetivar a inserção de assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica.

Dimensões fundamentais para a atuação de Assistentes Sociais na educação básica

Penso que para entender o lugar e reconhecimento do Serviço Social na/da educação, seja fundamental considerarmos pelo menos quatro dimensões de nossa presença e atuação enquanto profissionais nesta área: a dimensão das políticas educacionais, a dimensão da escola, a dimensão do currículo, e a dimensão do exercício profissional e da permanência com qualidade. Tais dimensões se inspiram no documento “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, publicado pelo CFESS e que contou com a assessoria do Prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ), membro do GEPESSE e um dos coordenadores deste Seminário, bem como na produção acadêmica deste tema no Brasil e na escuta dos relatos de profissionais do Serviço Social sobre sua atuação, atribuições e competências.

Entendo que as diferentes reflexões e o acúmulo da produção acadêmica sobre o Serviço Social na/da educação no Brasil pode orientar e iluminar a tarefa e o desafio da ABEPSS em definir estratégias de como convocar e mobilizar as unidades formativas para também pensar este espaço sociocupacional por meio da formação profissional, seja através de disciplinas específicas obrigatórias e/ou optativas ou mesmo de maneira transversal nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e também na pós-graduação. Avalio que esta seja uma tarefa histórica e significativa se quisermos ter uma nova geração de assistentes sociais que se ocupe desta política com formação ético-política e teórico-metodológica crítica.

Devido a limitação do tempo da minha fala nesta Mesa de Encerramento, não conseguirei abordar com o detalhamento que se exigiria todas as quatro dimensões, mas, de forma geral, elas se apresentarão articuladas como de fato devem se evidenciar na realidade que passamos a vivenciar nas escolas e nos espaços de gestão das políticas educacionais.

Fundamental compreender que a educação é direito subjetivo e deve ser garantida a sua oferta universal pelo Estado. O que precisa nos inquietar é sobre qual universalização estamos tratando, quem a define, quais os interesses e os ditames da educação para todos, considerando que o modelo e parâmetro vigente historicamente está associado a um modo de ensinar, aprender e reproduzir conhecimentos importados e definidos pelas agências multilaterais internacionais orientadas pelos interesses do capitalismo central com metas para os países periféricos. Importante nos indagar sobre como compreendemos, de fato, a universalização e a oferta da educação escolar a crianças, adolescentes, jovens e adultos considerando suas especificidades, expectativas, necessidades e realidades.



Reflijo, por exemplo, acerca dos adolescentes que se encontram em conflito com a lei, cumprem medida socioeducativa e que não se enquadram às definições etárias do 2º segmento do ensino fundamental (6º ao 9º. ano). Qual é o lugar destes sujeitos na escola? É na Educação de Jovens e Adultos após completarem a idade de 15 anos? É por meio da oferta de ensino fundamental diferenciado? Quais são os parâmetros e investimentos que teremos que propor para garantir o acesso e a permanência adequada a estes sujeitos? Assim como afirma o Prof. Miguel Arroyo, refletimos sobre as crianças, adolescentes e jovens com deficiência, os jovens das periferias urbanas, as pessoas LGBTQIA+ e entendo que suas presenças (e também ausências), de fato, interrogam a escola, como também a presença dos estudantes indígenas e negros interrogam a universidade, assim como os estudantes quilombolas, de povos e comunidades tradicionais e do campo interrogam as políticas educacionais. O desafio se apresenta em se efetivar a universalização da educação básica sem perder as especificidades dos diferentes segmentos marcados historicamente pelos processos de exclusão escolar e desigualdades sociais e educacionais.

Deste modo, entendo que esta seja uma equação fundamental: pensarmos as fronteiras teóricas para compreendermos as singularidades, as especificidades, as particularidades na universalidade que compreende a educação publicam “para todos”. Importante construir fronteiras teóricas para entender, por exemplo, a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola. Segundo o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil existem 305 povos indígenas diferentes e de cosmologias diversas, falantes de 274 línguas distintas. Importante nos indagarmos sobre como construiremos e atuaremos numa proposta de escola em que se garanta, de fato, formação crítica com diálogos interculturais entre conhecimentos ditos “universais e historicamente acumulados pela humanidade” com as especificidades dos saberes tradicionais e das realidades locais e, ao mesmo tempo, com oferta de abrangência nacional. Que complexidade é essa que se apresenta oposta a ideia de uma escola com um modelo próprio, único? Pensar isso significa também disputar esta perspectiva nas políticas educacionais e nas diretrizes e propostas curriculares.

A educação, como afirmou a Profa. Erlênia em sua fala nesta Mesa de Encerramento, representa disputa permanentemente e disputa neste campo da contradição em que nós estamos, porque é de interesse do capital e da classe trabalhadora a escolarização de seus filhos. A questão a debatermos está em compreender quais são os projetos políticos de escola e no âmbito das políticas educacionais que se encontram historicamente na arena de disputa. Qual o projeto de escola para os filhos e filhas da burguesia e qual projeto de escola para os filhos e filhas da classe trabalhadora? Entendo que queremos e lutamos por um projeto de escola que seja de fato dialógica, que tenha a identidade da classe trabalhadora, em seus diferentes segmentos e frações. Mas que também possamos compreender que a classe trabalhadora tem cor, tem pertencimento étnico, que é racializada, com mulheres e homens, com orientações sexuais e identidades de gênero diferentes. Enfim, que possui uma diversidade sociocultural marcada pelas profundas e históricas desigualdades sociais e econômicas.

Talvez o desafio seja pensar e efetivar uma proposta de escola que considere a complexidade da vida social e a incorpore e construa modos diferente de linguagem, de conversa, de diálogo, entendendo, sem dúvida, que o Estado – espaço também em permanente dispu-



ta – é a única instituição capaz de garantir a oferta educacional ampla, universal e em escala territorial. Nenhuma organização não governamental vai conseguir fazer isso. Compreender, assim, que a política educacional é a política social mais abrangente, a que tem dotação orçamentária prevista constitucionalmente com 25% do orçamento dos Municípios e 18% do orçamento do governo federal. Quiçá a política de Assistência Social, política social onde temos atuação mais intensa como categoria profissional, tivesse a garantia orçamentária assim definida como tem a educação, ainda que os fundos orçamentários sejam alvo de disputa pela iniciativa privada e interesses empresariais capitalistas.

Entendo que a assunção da educação como um campo importante de atuação profissional e, por suposto, nos demanda compreender as configurações da educação básica e da educação superior e quais exigências para a nossa intervenção nesse conjunto de níveis e modalidades tão distintos, definidos pela LDBEN de 1996. Compreender, por exemplo, as complexidades presentes nas realidades dos jovens do campo, dos jovens indígenas e quilombolas, dos jovens periféricos de médios e grandes centros urbanos, presentes no ensino médio e na educação técnica e profissional (integral ou sequencial), em instituições escolares tão distintas. Tivemos a oportunidade, neste Seminário Internacional, de dialogar com as experiências de assistentes sociais que atuam nos Institutos Federais os quais possuem especificidades importantes e diferentes como, por exemplo, do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Experiências que já vem sendo desenvolvidas por assistentes sociais em todo o território nacional e que passam a ser referências para nossa análise e compreensão. Importante que reflitamos sobre qual perfil de educandas e educandos que estão cotidianamente nestes espaços escolares e sobre como entender a educação com a presença de jovens cotistas, pretas/os e pardas/os, indígenas, periféricas/os, homens e mulheres, gays, lésbicas travestis, transexuais, dentre outras/os.

Ainda do ponto de vista da nossa efetiva inserção para atuação nas políticas educacionais, temos ainda um dilema nesse reconhecimento, um dilema que está exposto no artigo 61 da LDBEN de 1996 que define quem são os profissionais da educação. O inciso III deste artigo menciona que são “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”. Da forma como está disposto na letra da lei, nós, assistentes sociais e psicólogas/os, nos localizamos nesta expressão “afim”. Esse é um limite que pode depender da interpretação jurídica e política, garantindo ou não os investimentos orçamentários que viabilizem a efetivação da Lei 13.935/2019. Assim, um encaminhamento pela Coordenação Nacional pela Implementação da Lei 13.935/2019 é de que o artigo 61 da LDBEN precisa ser atualizado, incorporando o conteúdo da Lei 13.935/2019, garantindo coerência legal e jurídica. Caso não haja essa incorporação na lei orgânica da educação que é a LDBEN, nos manteremos na insegurança jurídica e de financiamento público que viabilize a contratação dos profissionais do Serviço Social e da Psicologia.

Importante recordar das negociações e mobilizações para a aprovação da Lei n. 14.113/2020, que definiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) como política sistêmica e permanente. Estávamos no período pandêmico e tivemos uma atuação intensa como membros da Coordenação Nacional pela Implementação da Lei 13.935/2019 para inserção dos profissio-



nais do Serviço Social e da Psicologia na esfera dos 70% de recursos do FUNDEB para fins de financiamento como profissionais da educação. Foi um avanço importante ter garantida a inserção nos 70%, mas que foi revisto no ano seguinte, na primeira revisão do FUNDEB, sendo deslocados para a esfera dos 30% de recursos deste Fundo, caracterizados como demandas de manutenção e desenvolvimento educacional (MDE) e não mais no campo de investimentos como profissionais da educação. Mesmo com uma intensa mobilização realizada no período, em Brasília/DF, por centenas de representantes das entidades nacionais das duas categorias profissionais junto aos parlamentares, a decisão de manutenção nos 30% foi definida pelos parlamentares por pressão das entidades nacionais que representam os gestores da educação (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME) e de parte dos representantes dos trabalhadores da educação.

Para além da expressão comumente justificada sobre o “cobertor curto”, ou seja, dos limites presentes no orçamento da educação para atender a todas as demandas educacionais previstas pelo Plano Nacional da Educação (inclusive pela demanda trabalhadores temporários com precariedade dos contratos), constatamos os limites no reconhecimento, por parte dos representantes das entidades nacionais de gestores e trabalhadores da educação, acerca da importância de nossa atuação como profissionais nesta e desta área.

Estamos assim, num campo de disputa e de reconhecimento demandando a visibilidade de nossas experiências profissionais na área da educação e dos argumentos fundamentados sobre a necessidade da nossa presença e da nossa atuação. Para retornarmos ao patamar dos investimentos na esfera dos 70% voltados aos profissionais da educação será fundamental ter força e mobilização política para argumentar e convencer os parlamentares e dirigentes das entidades representativas de gestores e dos trabalhadores da educação. E é por isso, também, que parte desse grupo, muitas e muitos dos que estão participando deste Seminário, já estiveram em Brasília várias vezes mobilizando e pressionando nos gabinetes dos Deputados e Senadores. Esta é a tarefa histórica!

Desse modo, considerando que o conteúdo da Lei 13.935/2019 se apresenta bem reduzido (composto apenas de um artigo e dois parágrafos), se faz necessário um esforço significativo para produzir uma hermenêutica de orientação voltada ao reconhecimento de assistentes sociais e psicólogos como profissionais da educação, explicitando a importância das equipes multiprofissionais para a melhoria da qualidade da permanência e do processo ensinoaprendizagem. Evidencia-se assim, a necessária compreensão sobre aspectos importantes do universo pedagógico tais como: ensino-aprendizagem, as diferenças conceituais entre ensino e educação, entre ensinar e educar, sobre a participação da comunidade escolar, sobre a mediação das relações sociais institucionais, o trabalho em rede, sobre o projeto político pedagógico, etc. Destaco a necessidade da compreensão sobre o projeto político pedagógico, o PPP, citado pela Lei 13.935/2019, e refletir sobre a importância deste instrumento, muitas vezes desqualificado, burocratizado e ocultado no interior e cotidiano das escolas, automatizado nos ambientes escolares e que deveria ser uma ferramenta de diálogo e de debate entre as equipes da escola com a comunidade local, com as lideranças, com os familiares e com os educandos. De uma lei com um conteúdo enxuto e reduzido temos que explicitar um caldo



de elementos que justifiquem de fato a nossa presença, demonstrando o acúmulo histórico de nossas experiências políticas e profissionais na área da educação.

Deste conjunto de elementos se faz necessário evidenciar qual o sentido de nossa presença e atuação na área da educação, na perspectiva de que a escola seja, de fato, um lugar de produção de conhecimentos críticos, como refletimos neste Seminário ao longo desses dias. Compreender a escola como um lugar de socialização de conhecimentos, ou seja, ter nitidez acerca do para quê, para quem e com qual referência de escola nós temos e queremos para a produção de conhecimentos críticos e socialmente referencializados. Compreender também sobre os processos de conformação deste modelo de escola que temos associada intimamente ao processo de colonização do nosso país e do nosso continente orientado pelos interesses capitalistas e que ainda se expressa pela histórica intenção de formação de mentes colonizadas. Importante ainda refletir, desvelar e indagar conceitos que se apresentam cotidianamente e intimamente articulados aos nossos discursos e práticas sociais, tais como os associados aos processos de inclusão e de exclusão. Em diálogo com Jose de Souza Martins e tantos outros/intelectuais do campo da sociologia, entendo que seja fundamental ampliar e aprofundar estes conceitos considerando a existência de processos de inclusão excludente, de inclusão perversa, dentre outros.

As reflexões apresentadas pela Profa. Eblin Farage, docente da Universidade Federal Fluminense (UFF) na mesa realizada ontem neste Seminário sobre o tema “A atualidade e renovação da Educação Popular”, nos provocam a refletir sobre a fundamental e simbiótica articulação entre a Educação Popular com o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social brasileiro. Assim, se apresenta como desafio fundante as articulações e diálogos entre o nosso Projeto Ético-Político com as teorias críticas da educação, identificando intelectuais no campo da tradição marxista os quais também dialoguem com os conhecimentos das ancestralidades indígenas e das matrizes africanas refletidas pela diáspora neste território, dentre outros sujeitos coletivos.

Assim, tais considerações nos ajudam a refletir que a escola é o lugar da luta e da resistência da classe trabalhadora, mas também a lugar ideal para alienar, para disciplinar, para moldar, para acalmar, para aquietar os filhos e filhas dos trabalhadores, sendo esta uma estratégia fundamental do capitalismo. A escola se configura como o lugar de disputa de projetos políticos e é possível que, para nós assistentes sociais, considerando a formação que temos, seja importante também compreender a escola como lugar da proteção social. A escola já se apresenta como lugar da segurança alimentar pois não há instituição pública neste país que garanta, obrigatoriamente, alimentação para todas as crianças, adolescentes e jovens várias vezes ao longo do dia. Observamos que em outros países na América Latina este direito ainda não é realidade demandando esforços e investimentos dos pais e familiares em garantir a alimentação de seus filhos no período escolar.

A escola pode e deve ser um ponto fundamental de proteção social de crianças, adolescentes e jovens, articulada com a rede intersetorial no território. A ação intersetorial de proteção social, desta forma, passa a ser um elemento importante, uma chave na nossa atuação como profissionais na e da educação pois, para garantir permanência na escola, há que se ter a presença efetiva dos educandos e das suas famílias, compreendendo o funciona-



mento do ambiente escolar, participando dele e instigando com que os demais profissionais da escola compreendam as realidades vivenciadas cotidianamente por estes sujeitos. Tal reflexão nos provoca a compreender que a política de educação deve estar articulada no âmbito da Seguridade Social, sendo esta uma perspectiva importante defendida pela nossa categoria profissional, ampliando o campo das políticas de proteção social no Brasil.

Deste modo, a compreensão da escola como ambiente de proteção social no território, se associa intimamente aos quatro eixos explicitados hoje pela manhã neste Seminário pela Profa. Eliana Bolorento Canteiro Martins, coordenadora do GEPESSE e deste evento, resultado da sistematização da pesquisa realizada por este grupo de pesquisa. Dentre os eixos apresentados e as dimensões que evidencio na minha apresentação, entendo que a noção sobre a permanência dos educandos e educandas na escola seja uma chave fundamental para o nosso exercício como profissionais da e na área da educação. Entendo que a permanência deva estar organicamente associada ao pertencimento dos educados e educandas, assim como dos educadores e educadoras, porque é possível que o adoecimento dos trabalhadores da educação esteja tão intenso e progressivo que provoque a negação e o sofrimento nestes sujeitos, não desejando mais pertencer a escola. De forma contraditória, a escola passa a ser também reconhecida como espaço sociocupacional, lugar do trabalho e, portanto, um lugar que adocece, com práticas e rituais robotizados, automatizados, desumanizadores, além de desqualificar os educadores pela péssima remuneração, com baixíssimos investimentos na sua formação continuada e precárias condições de trabalho. O desafio, portanto, se apresenta na luta para que a permanência seja, de fato, efetiva e com qualidade numa perspectiva crítica, dialógica, emancipadora, transformando a escola num lugar de direito dos educados e suas famílias, de desejo, de criação e de reflexão; assim como num lugar de dignidade do trabalho de educadoras e educadores. Ao ouvir as importantes provocações feitas pela Profa. Erlênia refletindo sobre os processos educativos e a alienação, reflito sobre as possibilidades de transformar os conhecimentos curriculares, os tempos, espaços e rituais escolares em instrumentos de desalienação, de leitura crítica, dialógica, intercultural, decolonial e emancipatória.

Ao longo deste Seminário, tivemos a oportunidade de conhecer, ouvir e debater sobre várias experiências e relatos importantes. Por exemplo, num dos grupos que eu acompanhei e participei ouvi o relato do Everton, professor de Geografia numa escola pública, e que nos dizia sobre as mediações feitas por ele para trabalhar com conteúdo complexo como as placas tectônicas com um grupo de educandos que estavam com fome por não terem se alimentado em suas casas. Ora, ao constatar tal situação, ele nos relatava que a fome se tornou um tema gerador fundamental na relação com os conhecimentos curriculares, envolvendo conhecimentos da geografia, da sociologia, da química, da biologia, da história, da língua portuguesa, da matemática, refletindo sobre a produção de alimentos, a segurança e insegurança alimentar, sobre o latifúndio e o acúmulo de capital, sobre a pobreza, dentre outros. Assim, como tema gerador relacional, como nos brindava Paulo Freire em sua perspectiva de educação popular, o Prof. Everton parte da realidade e da necessidade dos seus educandos colocando a questão da fome enquanto conteúdo significativo, como uma escolha política e pedagógica curricular, como refletiam os intelectuais críticos do campo do currículo, como seleção de cultura.



Ao ouvir tais relatos de educadores podemos ser interpelados e questionados pois somos profissionais que não temos graduação em pedagogia ou em cursos de licenciatura. Então o que devemos fazer para compreender melhor o campo da educação? Teremos sim que pesquisar, estudar, ler e aprender, porque se queremos mesmo nos tornarmos profissionais da e na educação, uma tarefa precípua é a de mergulhar nossos estudos nesta área. Atuar na escola e/ou na área da gestão educacional, demanda estar além da sala reservada para a equipe multiprofissional, da/o assistente social e da/o psicóloga/o, por vezes chamada como “equipe técnica”. É possível que o comumente distanciamento da equipe multiprofissional da equipe pedagógica nas escolas pode ser um risco de esvaziamento da dimensão pedagógica da nossa atuação profissional, sendo esta a essência da escola. Explicito isso porque é possível que a delimitação enquanto “técnicos” nos isole no ambiente escolar que, por sua natureza, já fragmenta os conhecimentos e as relações sociais, reflexo da orientação e configuração fragmentada e desarticulada do modelo de Estado existente.

É possível que também nos limitemos ao lugar reservado para a equipe técnica na universidade, enquanto profissionais que estão insistentemente trabalhando com a gestão dos benefícios, numa tarefa insana, muitas vezes de ter que dar conta de administrar bolsas e serviços, sem conseguir, necessariamente focar em outros aspectos, muitos deles pedagógicos, que motivam a evasão, a não permanência e as frustrações dos estudantes pelo seu fracasso escolar. Precisamos nos desafiar e desafiar as instituições escolares a conectar ainda mais nossas praticas associadas a dimensão pedagógica e do currículo. Fundamental considerar nas nossas práticas o projeto político pedagógico, orientador da proposta curricular nos estabelecimentos de ensino.

Logo, uma dimensão que eu considero fundamental na nossa formação e exercício profissional é a do currículo e da formação continuada. Qual concepção de currículo nós temos e como entendemos o projeto político pedagógico da escola associados aos princípios éticos e políticos do Serviço Social, por exemplo, no enfrentamento do racismo e das demais formas de inclusão perversa? Muitos livros didáticos, por exemplo, apresentam textos e imagens extremamente pejorativas, preconceituosas, racistas, misóginas como algumas que demonstrei aqui pela minha apresentação. Tal dimensão pedagógica tem me provocado muitas inquietações: como posso atuar numa escola onde tais imagens, textos, concepções, metodologias são selecionadas e passam a compor o universo de representações, discursos e práticas educativas? Como me posicionar nas reuniões dos conselhos de classe nas escolas? Quais adjetivos são reproduzidos neste espaço para caracterizar os educandos, educandas e suas famílias? Muitas vezes, os conselhos de classe podem se caracterizar como lugares da inclusão perversa, da inclusão excludente, nem sempre compreendendo as realidades vivenciadas pelos educandos na sua inteireza, na sua totalidade. Entendo que nossa participação enquanto assistentes sociais e psicólogos da e na escola seja fundamental nestes espaços considerando o arsenal de informações e conhecimentos que levantamos e sistematizamos por meio das visitas domiciliares para as famílias dos estudantes, dos atendimentos individuais, das atividades em grupo, das reuniões com a rede intersetorial de proteção social nos territórios, dos eventos e reuniões com lideranças comunitárias, dentre outros. São conhecimentos que passam a ser sistematizados e analisados pela equipe multiprofissional os quais podem e devem contribuir,



numa perspectiva freiriana, para enxarcas os currículos e os PPPs de realidade! É fundamental que participemos efetivamente deste espaço, ocupemos esse lugar.

Para isso, precisamos compreender a legislação educacional, principalmente o conteúdo que autoriza e fundamenta as possibilidades de flexibilidade curricular adequadas as realidades das educandas e educandos e suas comunidades. Importante, por isso, compreendermos os índices e indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), realizando leituras críticas sobre como eles foram configurados mas, sobretudo, considerando os dados que potencializam a elaboração de diagnósticos acerca da permanência e não permanência dos estudantes no espaço escolar. Enquanto assistentes sociais na e da educação é fundamental que compartilhem tais dados diagnósticos com a rede intersetorial de proteção social no território enquanto agentes tradutores e mediadores destas informações com os profissionais das diferentes políticas e serviços sociais. A questão da permanência deve ser pautada pela rede que pode e deve torna-se suporte para as ações da escola e em reciprocidade para os demais serviços. Tarefa precípua do assistente social que vivencia e atua a partir do chão da escola, que deve pertencer a esse lugar institucional e a partir deste espaço dialogar com as demais políticas no território. Desde a escola passa a compor e a articular a rede de proteção social fazendo as mediações necessárias com os demais profissionais da educação.

Nesta lógica, o envolvimento e a participação da família e da comunidade no espaço escolar torna-se uma tarefa fundamental que já tem sido um tema presente nas nossas reflexões, mesmo que não estejamos atuando diretamente na escola. Contudo, associada as experiências e possibilidades de nossa atuação diretamente na escola nos deparamos com um aspecto importante: compreender a constituição e funcionamento dos conselhos escolares. A LDBEN de 1996 no seu artigo 14, determina que todo estabelecimento escolar deva ter um conselho escolar, devendo ser este o canal institucional legítimo de gestão democrática, de participação e de controle social. A questão colocada e que deve ser refletida é como são constituídos os conselhos escolares, qual tem sido o perfil dos representantes de estudantes, familiares, professores e lideranças comunitárias que compõem estes espaços e qual tem sido o papel das direções escolares e gestores públicos nesta orientação.

Entendo, como último aspecto, a importância de fortalecermos as ações conjuntas a serem desenvolvidas pelas equipes multiprofissionais, bem como na composição de alianças com os demais profissionais da educação. Fundamental que nos conectemos mais com as/os companheiras/os da área da Psicologia ampliando nossa compreensão acerca das fronteiras teóricas, políticas e éticas existentes entre as duas categorias profissionais. Nesta mesma semana do Seminário Internacional, antes de vir para Franca, fui membro da Banca de Defesa de Mestrado em Psicologia da Mariana Gentili Perez, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, cujo tema do trabalho foi “Instrumentalidade em Psicologia: aproximações com sua práxis na realidade brasileira”⁴. Mariana foi orientanda da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo que também atua como uma das diretoras do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e representante deste Conselho na Coordenação Nacional pela Implementação da Lei

⁴ Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/17130>



13.935/2019. Na defesa de sua dissertação, Mariana argumentava acerca de sua admiração e respeito para com o debate acerca da instrumentalidade do Serviço Social, buscando articular essa reflexão com os acúmulos teóricos da Psicologia. Foi uma reflexão muito importante e profunda, dialogando com referências do Serviço Social e buscando entender sobre as associações com a Psicologia e qual projeto ético-político profissional orienta esta área e baliza as ações formativas e de exercício da profissão. Tal reflexão toma importância porque as/os profissionais da Psicologia tem sido nossas/os parceiras/os não somente na luta pela educação pública, laica, gratuita, de qualidade e socialmente referencializada, como também no interior de outras políticas sociais como a Assistência Social e a Saúde. Na toada dos debates que orientam o Serviço Social brasileiro e do nosso histórico processo de reconceitualização (ou de Intenção de Ruptura, como reflete José Paulo Netto), a nossa assunção e reconhecimento enquanto classe trabalhadora, bem como o posicionamento explícito em defesa dos interesses desta classe, passa a ser fundante na perspectiva crítica que nos orienta profissionalmente. Importante compreendermos como esse debate se apresenta no campo da Psicologia considerando as diferentes áreas e abordagens em que estão inseridos, seja na psicologia clínica, no trabalho social e institucional, dentre outros.

Talvez a indagação se amplie ainda mais ao mirarmos a escola e evidenciarmos o conjunto e a diversidade de trabalhadoras/es da educação que estão inseridas/os neste espaço: pedagogos, professores de história, geografia, matemática, física, química, língua portuguesa, inglês, espanhol, educação física, artes, sociologia, filosofia, além dos que possuem formação técnica como auxiliares administrativos, dentre outros. Indagamos quais são os percursos formativos, qual a direção ético-política na formação e exercício profissional dessas categorias. Fundamental compreendermos que tais profissionais são e serão nossos companheiros na escola, aliados e opositores, porque é no chão da escola e dos espaços de gestão da política educacional que conseguiremos somar a uma luta articulada como classe, como trabalhadoras e trabalhadores da educação. Observamos que são muitos os professores e professoras que participam das paralizações, das assembleias e organizações sindicais, das mobilizações e que, de forma teimosa e insistente, provocam mudanças metodológicas e curriculares cotidianas nos conteúdos de suas disciplinas, com grupos de estudantes ou mesmo na gestão das escolas, numa perspectiva emancipadora.

Assim, passa a ser uma tarefa significativa compreender as experiências, narrativas e atuação dos demais profissionais da educação evitando cair na armadilha de culpabilizar os professores, muitos deles vítimas das precárias condições de trabalho, de reduzidos salários, do baixíssimo investimento na formação continuada e, conseqüentemente, do decorrente adoecimento e esgotamento. Reconhecemos que muitas perversidades cotidianas vêm acontecendo na relação entre educadores e educandos, mas estas devem ser objeto das reflexões que podemos pautar ao longo dos percursos profissionais que já fazemos e que iremos fazer como assistentes sociais da e na educação. Para além das perversidades cotidianas está a perversa ausência do Estado em não garantir condições adequadas para que o direito a educação escolar seja efetivado como direito e com dignidade.

Tarefa em refletir sobre as possibilidades de esperar, de uma paciência também que se faz no processo formativo em diálogo, em comunhão e na mediação dos conflitos dos



quais também nos faremos parte. A consciência de luta de classe se constrói juntos, juntas, juntas! Teimar sempre em nos questionarmos e nos mobilizarmos sobre como construir juntos as condições efetivas de trabalho, de vinculação, remuneração e de formação continuada dignas. Sobre como e quando superaremos os contratos precários desde as alternativas como microempresário individual (MEI), com recibos de prestação como autônomos (RPA) ou através dos processos seletivos simplificados. A perspectiva do concurso público deve ser nossa, construir isso é luta coletiva da nossa categoria e, neste momento, também luta articulada e conjunta, fundamentalmente com as entidades representativas da área da Psicologia, espraiando esse processo de mobilização nos estados e nas regiões.

Além da luta conjunta entre assistentes sociais e psicólogos pela implementação da Lei 13.935/2019, se apresenta ainda como uma tarefa histórica a articulação deste processo de mobilização nos somando as lutas sindicais com os trabalhadores da educação. Processo que demanda intenso diálogo com a companheirada da educação que, nesse momento, pode até reconhecer a importância do nosso trabalho profissional e da nossa militância em diferentes espaços políticos, mas muito deles ainda negam ou questionam nossa inserção na educação justificando as limitações orçamentárias para contratação. É possível ainda que muitos deles nos confundam como profissionais da Assistência Social e não como profissionais do Serviço Social aptos a atuar em diferentes políticas sociais, argumentando, desta forma, que devemos migrar ou sermos “emprestados” da política de Assistência Social para atuar eventualmente na educação. Evidenciar a importância de nossa atuação voltada a garantia das condições de permanência como direito dos estudantes na escola é fundamental, assim como explicitar que há diferenças no quantitativo de assistentes sociais e psicólogos a serem contratados na escola se comparado ao número de professores de língua portuguesa e matemática, por exemplo.

Quando dialogamos com os gestores da educação sobre a importância da contratação de assistentes sociais e psicólogos, constatamos a necessidade de construirmos parâmetros sobre o número adequado de profissionais por escola, considerando os portes distintos das escolas, sua capacidade de oferta de níveis e modalidades educativas e de sua localização (urbana, rural, em territórios indígenas, quilombolas, nas ilhas, etc.), do porte dos municípios e da sua capacidade tributária e orçamentária, dentre outros fatores. O desafio se apresenta em elaborar orientações que balizem tais aspectos considerando a dimensão continental do país e de sua complexa diversidade sociocultural.

Este e outros pontos compõem a pauta da agenda de mobilizações que já vem acontecendo, que precisa ser ainda mais articulada e que somente se efetiva se ocorrer de forma coletiva e dialógica enquanto categoria por meio do Conjunto CFESS/CRESS, da ABEPSS e da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), associados com as entidades nacionais da Psicologia. Perspectivas positivas e desafios mais próximos são sinalizados tais como: a constituição do Grupo de Trabalho no MEC para elaborar orientações técnicas da atuação dos profissionais de Serviço Social e da Psicologia na educação básica; as mobilizações para a alteração da LDBEN reconhecendo legalmente assistentes sociais e psicólogos como profissionais da educação; a sensibilização dos parlamentares para inserção das duas categorias profissionais no âmbito dos 70% dos recursos do FUNDEB; e os diálogos permanentes com



as entidades sindicais e de pesquisa da educação visando a constituição e fortalecimento de alianças com este segmento.

Concluo com a inspiração freiriana sobre o verbo *esperançar*, lema deste Seminário Internacional. Paulo Freire então nos diria que “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo *esperançar*; porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*. E esperança do verbo *esperar* não é esperança, é *espera*. *Esperançar* é se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! *Esperançar* é levar adiante, *esperançar* é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

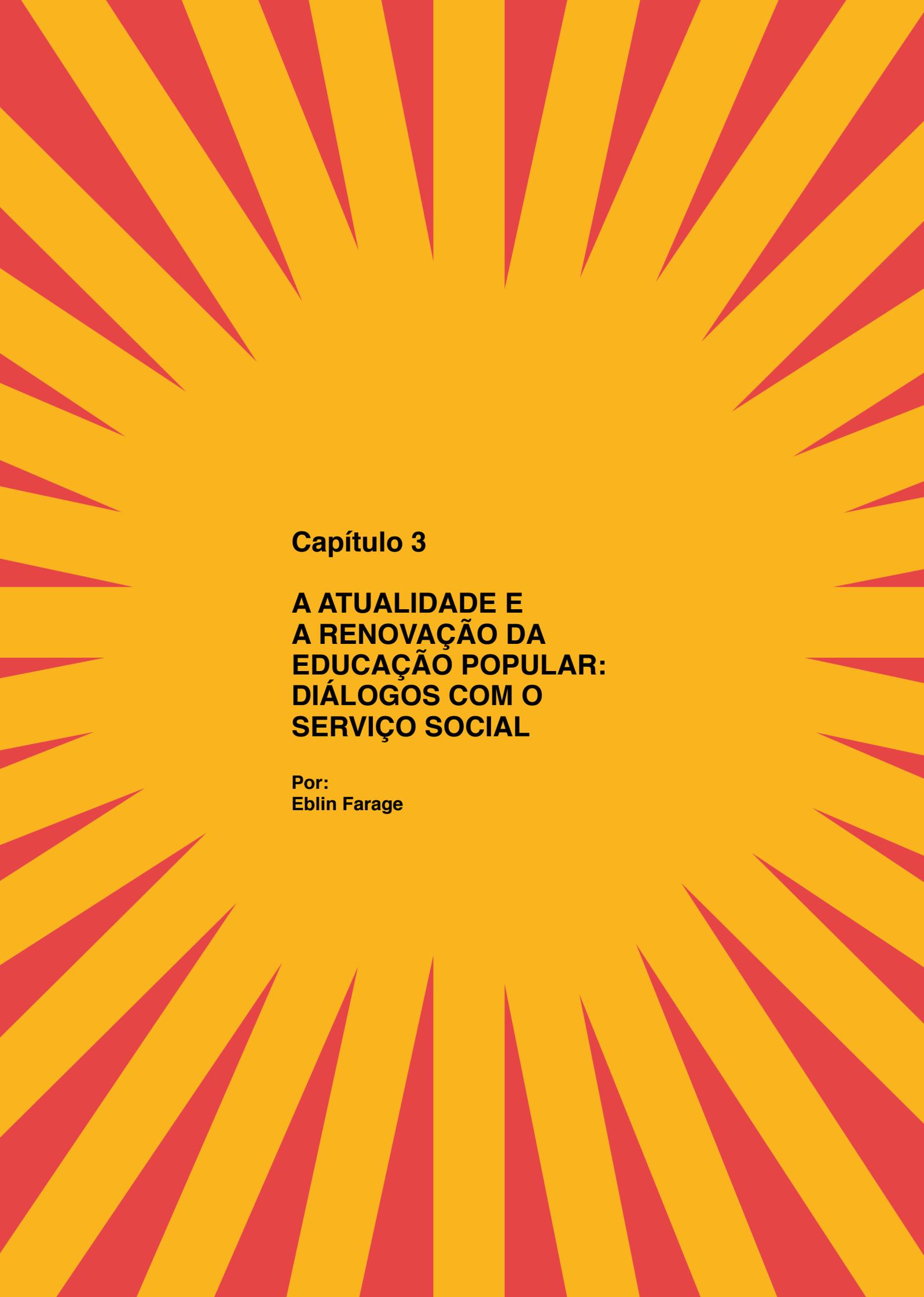
Assim, *esperançar* é preciso, é urgente, mas compreendendo que o verbo *esperançar* não é simples *espera*... Paulo Freire reflete muito em suas obras a perspectiva do *esperançar*. Escreve no seu poema “Canção Obvia”, texto escrito durante seu exílio em março de 1971 e que prefacia seu livro “Pedagogia da Indignação”, que “estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abra na primavera”. *Esperançar* é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir; *esperançar* é levar adiante e juntar-se com os outros para fazer de outro modo! Que sigamos “juntos” na luta por uma educação pública, gratuita, democrática, laica, decolonial, socialmente referencializada!

Muito obrigado!



REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. Políticas Educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- MARTINS, J. de S. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- OLIVEIRA, I. B. (org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. ed, São Paulo: Cortez, 2007.
- SAVIANI, D. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 59-101.



Capítulo 3

A ATUALIDADE E A RENOVACÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR: DIÁLOGOS COM O SERVIÇO SOCIAL

**Por:
Eblin Farage**



INTRODUÇÃO

A participação no III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE: “Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!” , realizado em Franca em novembro de 2023, foi uma possibilidade instigante de diálogo com profissionais de várias partes do Brasil e de outros países sobre os desafios e a atualidade da educação popular. As mesas de debate, entre elas a que dá origem a alguns dos registros apresentados nesse artigo, intitulada “A atualidade e renovação da Educação Popular”, partilhada com o professor Felipe Moreira, assim como os grupos de apresentação de trabalho, foram espaços profícuos de reflexões, questionamentos, trocas de experiência e, acima de tudo, de ratificação da perspectiva de que a Educação Popular, hoje, como ontem, se encontra atual, mas necessita de reformulações.

A preparação da fala para a mesa do seminário, assim como a desse artigo, foram acompanhadas de muitas reflexões e inquietações, além de eivadas de dúvidas e questões. O conjunto dessas elucubrações e perplexidades são aqui compartilhadas no intuito de gerar novas reflexões e avançar na relação do Serviço Social com a Educação Popular, estabelecendo vínculos para o fortalecimento do projeto Ético Político da profissão e tendo como horizonte a perspectiva de construção de uma outra sociabilidade, contra-hegemônica à sociabilidade violenta gerada pelo capitalismo.

Importante reconhecer que a quadra histórica que vivemos impõe um conjunto de desafios para as relações sociais, dados os retrocessos das políticas públicas e a disseminação de uma sociabilidade violenta que permeia o cotidiano da vida social e impacta o Serviço Social. A particularidade brasileira, marcada por ser um país colonizado e com mais de trezentos anos de escravidão, imprime de forma estrutural em nossa sociabilidade o racismo, o machismo e a criminalização da pobreza, entre outros elementos fermentados nesse último período pelo ultraneoliberalismo a partir do aprofundamento da crise do capital.

É nesse contexto que se faz relevante iniciar a reflexão, registrando qual a referência que consideramos ao argumentar sobre a atualidade da Educação Popular e de sua necessária vinculação com o Serviço Social. Não partimos de um lugar superficial que analisa a Educação Popular como um espaço de ação com pobres, mas sim como o lugar de uma práxis social, direcionada para o questionamento do status quo e da ordem hegemônica do capital. Como afirma Ana Maria (2001, p. 57), a educação popular “deve contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição”. Ou seja, como indica Silveira (2004), para a construção de um outro ‘nós’.

Partindo desse campo de concepção sobre a Educação Popular, o presente artigo será dividido em duas partes, além dessa breve introdução, instigando e partilhando reflexões a partir das seguintes questões: Como a Educação Popular pode contribuir para potencializar o Projeto Ético Político do Serviço Social? Como o Serviço Social e as Assistentes Sociais podem contribuir para a atualidade e renovação da Educação Popular?



Vale destacar que essas questões devem ser compreendidas considerando como pressupostos: i) o materialismo histórico e dialético como referencial analítico; ii) que o capitalismo impõe uma sociabilidade e a cada crise tem a necessidade de buscar formas para sua revitalização; iii) que a luta de classe é atual, apesar de subsumida na era comunicacional; e iv) que a Educação Popular é uma mediação importante para o fazer profissional comprometido com o Projeto Ético Político do Serviço Social.

Esses são os elementos norteadores para algumas das reflexões apresentadas para o debate e que, enriquecidas pelo diálogo, podem ser potencializadas, reforçadas e revistas, tendo como referência o horizonte da emancipação humana.

SERVIÇO SOCIAL, PROJETO ÉTICO POLÍTICO (PEP) E EDUCAÇÃO POPULAR

Já houve ampla reflexão, por Iamamoto (1995) e Netto (1994), entre outros, sobre as origens do Serviço Social e sua vinculação com diretrizes conservadoras e de manutenção do status quo, que originaram a demanda pela construção do Serviço Social como profissão. Assim como já foi amplamente debatido por esses e outros autores, a exemplo de Abramides (2019), o processo histórico, a partir do Movimento de Reconceituação em sua vertente de Intenção de Ruptura e da aproximação do Serviço Social ao campo da teoria crítica, que fez com que a profissão desse um giro político e teórico, rompendo, sem contudo eliminar, com o conservadorismo e a perspectiva reformadora e adaptadora que preponderou na profissão até a década de 1960/70.

O projeto profissional de ruptura com o conservadorismo, coletivamente construído e conquistado pelos profissionais, articula-se ao projeto societário de emancipação humana ancorado em um referencial teórico-metodológico, ético-político, técnico-cooperativo em instrumentos jurídicos que o sustentam (Abramides, 2019, p. 22).

Contudo, como afirmam os autores, mesmo promovendo uma ampla revisão teórica no Serviço Social, que reconfigura a profissão a partir da reformulação do Currículo do Serviço, da construção do Código de Ética da profissão (Resolução nº 276), da Lei que regulamenta a Profissão nº 8.662/93, e da construção das entidades do Serviço Social como o conjunto CFESS/CRESS, ENESSO e ABEPSS, não foi eliminada no interior da categoria a perspectiva conservadora, que por vezes é até reacionária. Essa perspectiva expressa-se em práticas profissionais abusivas e violadoras de direitos e, também, em Projetos Políticos Pedagógicos, em especial em instituições privadas de ensino e na modalidade de educação à distância, reafirmando o reacionarismo, agora revertido de uma nova roupagem, o ultraneoliberalismo.

Como uma profissão que se ancora na Questão Social e em suas expressões candentes na vida da classe trabalhadora, a realidade social e a conjuntura são elementos centrais a serem consideradas na luta pela direção social da ação profissional. Como uma profissão enraizada na realidade social, a quadra histórica que vivenciamos, de profundas regressões sociais, deve implicar nas elaborações teóricas, atuação profissional e formação dos futuros



assistentes sociais. Assim, tão importante quanto considerar a crise estrutural do capitalismo, como aponta Mézáros (2011), é compreender os desdobramentos particulares, em um país de capitalismo tardio como o Brasil, na busca pela refuncionalização do Estado a partir da necessidade premente do capital de revitalizar suas formas de apropriação privada da riqueza socialmente produzida. Realidade que impacta o Projeto Ético Político do Serviço Social, uma vez que este, vinculado ao processo de organização da classe trabalhadora, tem em seu horizonte, a superação da ordem do capital e a melhoria nas condições de vida da classe trabalhadora, cada vez mais aviltada e explorada.

Ao longo de sua história o Serviço Social buscou romper com a perspectiva conservadora e se aproximar dos movimentos organizados e autônomos da classe trabalhadora, tendo inscrito essa intenção política nos documentos, leis e elaborações do Serviço Social. Como explicitado nos princípios do Código de Ética da profissão, o compromisso da categoria com “reconhecimento da liberdade como valor ético [...]”, “defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo”, “ampliação e consolidação da cidadania [...]”, “defesa do aprofundamento da democracia [...]” (CFESS, 1993), conjuga-se a outros elementos que nortearam a construção do Projeto Ético Político na década de 1980, e que permanecem mesmo após sua consolidação na década de 1990.

Porém, a construção do PEP, como conjunto de diretrizes para orientar a direção social da profissão e também como expressão do próprio movimento de luta pela redemocratização do país, após o fim da ditadura empresarial-militar (1964-1985) conflita com questões advindas do processo de reconfiguração do Estado diante das exigências da crise capitalista. Iniciamos a década de 1990 com certa maturação na profissão, a partir da consolidação das bases teóricas, do avanço do Serviço Social nas universidades (graduação e pós-graduação) e do avanço político advindo da articulação com outras categorias da classe trabalhadora e movimentos sociais na busca pela redemocratização do país, o que incluiu a luta pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Como afirma Abramides (2019, p.23) “a década de 1980 afirmou a direção social da profissão [...] e a década de 1990 conferiu maturidade teórica ao PEP”, mas terminamos a década de 1990, com a implementação do projeto neoliberal no país, tendo como marco inicial o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), e sendo amadurecido e impulsionado nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e com continuidades e descontinuidade, nos governos seguintes.

Para o Serviço Social, ainda em processo de consolidação da direção social da profissão, a luta pela construção de políticas públicas e sociais, tendo como referência os avanços possíveis na CF/88, passaram a ser um marco e uma referência para a ação profissional. Porém, nem mesmo havíamos consolidado as conquistas da Carta Magna, e o projeto neoliberal, a partir de um esvaziamento das responsabilidades do Estado diante das demandas de reconfigurações para socorrer o capitalismo e buscando recuperar suas taxas de lucro, torna cada vez mais distante a implementação das conquistas e direitos concernentes à classe trabalhadora.

Nesse processo contraditório de aproximação do Estado, luta por políticas públicas, maturação política e teórica da profissão, outro movimento também se processa, qual seja, o real afastamento do serviço Social dos movimentos sociais e das entidades de classe efetivamente autônomas, como expressão: i) da crise estrutural do capitalismo e ii) da crise



do chamado socialismo real (Netto, 1995), que implicaram em processos de esfacelamento e retrocesso na organização dos trabalhadores em várias partes do mundo. A simbiótica relação entre crise estrutural do capitalismo, implementação do processo de acumulação flexível e crise no âmbito da organização dos trabalhadores tem derivado em perda de autonomia das entidades representativas de classe, retrocesso nas políticas públicas e sociais e avanço do conservadorismo. Elementos importantes para a compreensão da realidade brasileira a partir da segunda década dos anos 2000.

Se com o projeto neoliberal a situação de regressão social vivenciada pela classe trabalhadora já estava intensa, com recrudescimento do conservadorismo, ascensão da extremadireita e avanço de uma política ultraneoliberal, a situação brasileira se acirra. Dada a particularidade de um país colonizado e historicamente subordinado à economia internacional, sendo um dos últimos do mundo a abolir a escravidão, os traços ultraneoliberais fundem-se com os conservadores, em uma simbiótica relação entre mercantilização, militarização da vida, fundamentalismo religioso, machismo, racismo, lgbtfobia e capacitismo, que ganha sua expressão máxima na eleição do presidente Jair Bolsonaro em 2019.

Nesse contexto, é mister reconhecer que uma nova fase se abre na sociabilidade capitalista. Ainda mais recrudescida, com menor possibilidades de conquistas por parte dos trabalhadores e com a implementação de uma sociabilidade violenta que impregna o cotidiano da vida social. Recrudescimento que se expressa no aumento da violência, do autoritarismo e do pauperismo.

Sabedores, como afirmou Marx (2001, p. 721), que “[...] produzir mais valia é a lei absoluta desse modo de produção[...]”, faz-se necessário identificar as distintas formas de apropriação privada da riqueza socialmente produzida e os efeitos, identificados como expressões da “questão social”, que compõem a quadra histórica do desenvolvimento capitalista, na particularidade de um país de capitalismo dependente como o Brasil.

Com uma história marcada em sua gênese pelo conservadorismo, o Serviço Social, no bojo das transformações societárias impulsionadas pelo desenvolvimento capitalista, pouco a pouco foi se alterando e alinhando-se a um projeto de sociedade que questiona a ordem. O caminho foi longo, cheio de contradições, impulsionado pelas tensões provocadas pela luta de classes em cada um de seus momentos históricos. Nesse percurso, além das movimentações das classes antagônicas em disputa, tem relevo o papel desempenhado pelo Estado na constituição e no fortalecimento do Serviço Social como profissão. Um percurso que tem origem nas demandas da classe trabalhadora, visibilizadas pela evidência da questão social e do desdobramento de suas múltiplas expressões, entre as quais o pauperismo. Por outro lado, também se origina da necessidade das classes dominantes de controlar a população pobre, buscando evitar descontentamentos que questionassem o estabelecido no regramento social de um período histórico aviltante para o conjunto da classe trabalhadora.

Se o início da profissão é marcado por uma perspectiva conservadora, no qual a orientação era a busca pela adaptação dos sujeitos ao status quo, passadas algumas décadas, e em um contexto de tensionamento social, de mobilização e organização de segmentos da classe trabalhadora, assim como a partir da influência da teoria marxista na profissão, um outro contexto para se pensar a formação e a prática profissional é aberto. Reconhecendo



que sua demanda inicial foi dada pelas necessidades da classe trabalhadora em processo de pauperização, como expressão do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo, a profissão pouco a pouco se afasta de uma posição conservadora e de busca de enquadramento dos trabalhadores ao instituído, para se aproximar de suas demandas reais de subsistência. Essa perspectiva inaugurada a partir do movimento de renovação da profissão, hoje, com o avanço do conservadorismo e o ultraneoliberalismo, coloca em risco a direção social da profissão. Nesse processo, reconhecer a função cumprida pelo Estado nas transformações sociais é fundamental para o reposicionamento da profissão, pelo menos no que se refere a uma relação quase que exclusiva com o poder público. E, conforme a realidade indica, o reconhecimento e o reposicionamento têm sido realizados pela profissão nos últimos trinta anos.

Segundo Yamamoto (2007, p. 120):

O marxismo clássico já estabelecia as funções que pertencem ao domínio do Estado: criar as condições gerais da produção; controlar as ameaças das classes dominantes ou frações das classes dominantes, através de seu braço repressivo (exército, polícia, sistema judiciário e penitenciário); e integrar as classes dominantes, garantindo a difusão de sua ideologia para o conjunto da sociedade. Essas funções coercitivas se unem às funções integradoras, destacadas pela análise gramsciana, exercidas pela ideologia e efetivadas por meio da educação, cultura, dos meios de comunicação e categoriais do pensamento.

O Serviço Social, como profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, deve ser analisado na contemporaneidade a partir das metamorfoses do mundo do trabalho. Assim como as transformações na formação profissional, intimamente vinculadas à dinâmica das relações sociais capitalistas e a necessidade de reconfiguração do Estado. Sendo assim, o fazer profissional é dependente das relações sociais capitalistas, que apresentam horas de grande repressão e horas de grandes conquistas, tendo o Estado como elemento central no processo de condução dessas relações. Daí o desafio de compreensão das funções cumpridas pelo Estado, em especial no que se refere ao processo de apassivamento da classe trabalhadora.

Segundo Souza (2020), o conservadorismo opera a desistoricização do tempo presente, baseada numa concepção de mundo “presentista”, negligenciando a história e a teoria como fontes de conhecimento. O neoliberalismo, a globalização, a mundialização materializam-se na vida cotidiana na forma de pauperismo. Em tempos de capital fetiche podemos determinar a questão social em seu nível mais radical, como apresentado por Yamamoto (2007).

Nesse processo, em sua fase capitalista contemporânea, há uma intensificação da mercantilização da vida, tornando tudo o que for possível em mercadoria. Ao mesmo tempo, na busca de superar as crises cíclicas do capital, que, como caracteriza Mézáros (2011) constituem-se no século XXI como crise estrutural, combinam-se formas de expropriação da classe trabalhadora. Por um lado busca-se combinar formas distintas de exploração da força de trabalho, seja com a ampliação da exploração a partir da flexibilização da legislação trabalhista, que ao retirar direitos do trabalhador amplia os lucros dos proprietários dos meios de produção; seja com a combinação de diferentes formas de exploração da força de trabalho, deixando-a sem direitos, a partir de relações flexibilizadas e uberizadas, nos termos indica-



dos por Antunes (2020); seja com a ampliação do trabalho análogo ao escravo; seja com a apropriação privada do fundo público através de parcerias público-privadas, privatizações não clássicas, e mesmo da refuncionalização das políticas públicas, como proposto pela PEC 32/2020, denominada de reforma administrativa.

Esses elementos se fazem sentir na vida cotidiana do conjunto da classe trabalhadora, acirrados pelo profundo processo de crise no campo das organizações políticas, movimentos sociais e partidos políticos contra-hegemônicos, que poderiam contribuir para o processo de organização e resistência da classe trabalhadora. O agravamento das condições de vida da classe trabalhadora, em especial dos segmentos mais pauperizados, exige respostas imediatas por parte do Estado e do conjunto do poder público. Mas, ao contrário, o que vivenciamos é a intensificação da precarização das condições de vida ante o recrudescimento da política neoliberal, iniciada no Brasil na década de 1990, ainda no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), intensificada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2003) e que, a partir do golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 que depôs a presidente Dilma Rousseff (2011-2014, 2015-2016), reconfigura-se como ultraneoliberalismo econômico conjugando a ascensão da extrema direita, impulsionada pela eleição do presidente Jair Bolsonaro em 2019, com o conservadorismo e o protofascismo, pautado na perspectiva milicianista, fundamentalista e de militarização da vida. Essa realidade não foi acompanhada de avanço na organização coletiva, ao contrário, a fragmentação do campo progressista, contrahegemônico à lógica do capital, pouco a pouco também contribuiu para o processo de apassivamento da classe trabalhadora, implicando em regressão da organização coletiva e fragilidade no processo de enfrentamento aos retrocessos, ao conservadorismo e às contrarreformas que retiram, a cada dia, mais direitos da classe trabalhadora.

É nesse contexto que se torna desafiadora a construção de formas e estratégias que impulsionem a formação da consciência crítica e da identidade de classe do conjunto dos pauperizados. Nesse sentido, o enfrentamento da ideologia dominante, que se materializa no cotidiano das relações sociais, é fundamental. Mas esse enfrentamento deve ser realizado de forma estratégica. A Educação Popular, como mediação necessária para dialogar com o cotidiano da classe trabalhadora, é elemento central dessa estratégia e extremamente importante para a capilaridade das diretrizes postas no Projeto Ético Político do Serviço Social. Em especial no que tange as conexões necessárias com a realidade da classe, com as objetividades e subjetividades da vida cotidiana que permitam instigar a leitura do mundo, nos termos de Paulo Freire.

A relação entre Serviço Social, Projeto Ético Político da profissão e Educação Popular encontra mediação no desafio contemporâneo de contribuir no processo de avanço da consciência crítica da classe trabalhadora, ao menos dos sujeitos que atendemos nos diversos postos de trabalho em que os assistentes sociais estão inseridos. Assim como está posto na dimensão formativa inerente a nossa condição potencial de intelectuais orgânicos, sem, contudo, desconsiderar a influência conservadora, a cada dia mais renovada no âmbito da formação e da atuação profissional. Nesse sentido, não se trata de analisar de forma romântica ou superficial a realidade em que a profissão está inserida, mas sim de buscar caminhos para



a capilaridade do PEP, sob o risco de se tornar ultrapassado ante ao avanço ultraconservador e ultraneoliberal da quadra histórica.

DESAFIOS DA ATUALIDADE E RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que ‘ler o mundo’ e ‘ler palavra’ se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E ‘ler mundo’ e ‘ler palavra’, no fundo, para mim, implicam ‘reescrever’ o mundo (Freire, 1999, p.15).

‘Ler o mundo’, por vezes, é mais desafiador do que ‘ler palavras’. A Educação Popular, em sua perspectiva mais crítica, compreende que ler o mundo implica em construir um outro ‘nós’, como forma de transformar a realidade, o que requer construções coletivas. Assim, o primeiro grande desafio da Educação Popular é ‘ler’, de forma atenta, crítica e qualificada, a quadra histórica, as determinações sociais impostas pela sociabilidade do capitalismo e seus rebatimentos na vida do conjunto da classe trabalhadora em cada conjuntura. Mesmo que as determinações estruturais e estruturantes da sociabilidade capitalista continuem as mesmas, reconhecer as especificidades do tempo histórico é um elemento central para garantir a atualidade da Educação Popular.

Compreendendo que o sistema capitalista, como afirmou Marx (2001), cria não só uma forma de produzir mercadorias, mas essencialmente também formas de sociabilidade e cultura, buscando assim a padronização de comportamentos e a adaptação dos indivíduos ao instituído, os mecanismos para o seu domínio ideológico, não são os mesmos com o passar do tempo. A revitalização do capitalismo, passa não apenas pelas novas formas de exploração da força de trabalho, pela usurpação da riqueza socialmente produzida, pela superexploração, mas também, pelas formas de domínio ideológico, que se atualizam e revitalizam na busca de construir consenso. Nesse sentido, também o Estado altera sua forma, mesmo sem alterar o conteúdo, buscando contornos que sejam mais facilmente absorvidos na sociabilidade.

[...] o Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, disso não deriva que a relação de meio e fim seja facilmente determinável e assumo o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista [...] (Gramsci, 2001, p. 427 v. 1).

Assim, é fundamental o reconhecimento de que o capitalismo não acabou, não findará por inanição, e que busca formas incessantes para sua revitalização. Da mesma forma, é necessário reafirmar que o capitalismo não será superado sem organização coletiva contrahegemônica. Daí a necessidade de questionar, no âmbito do projeto político emancipatório, a relação difundida por concepções da pós-modernidade que colocam de forma polarizada: indivíduos x sujeitos; sistemas de comunicação x organização coletiva; competitividade x solidariedade; hierarquia x construção democrática; da meritocracia x oportunidades diferentes



para os desiguais, entre outras concepções que apontam para uma sociabilidade cada vez mais individualista, competitiva e mercantilizada da vida.

Não há como negar que o processo da ideologia dominante ganha corações e mentes, atingindo também amplos segmentos das classes populares que, não estando imunes nem vivenciando nenhum tipo de organização coletiva de pensamento contra-hegemônico, assumem como sua a visão de mundo da burguesia. O empregado que se posiciona como se fosse dono do negócio; o gerente que faz as vezes de capataz moderno; o subempregado, aviltado em suas condições de trabalho, que se entende como pouco esforçado; o trabalhador uberizado que se entende como ‘patrão de si mesmo’; o trabalhador em situação análoga a escravidão que compreende que ‘deve’ ao patrão, entre tantas formas aviltantes e subalternizantes em que a classe trabalhadora se encontra na atualidade. Combater a ideologia dominante, não apenas nas condições materiais da vida do conjunto da classe, passa por dar visibilidade aos processos que geram a desigualdade, de forma estrutural, ou seja, o próprio sistema capitalista, para o qual é fundamental, como já sinalizado anteriormente, considerar a plena atualidade da luta de classes.

Considerando que “os seres humanos que pertencem a sociedades profundamente divididas são levados a misturar e confundir o universal e o particular”, como afirma Konder (2020, p. 39), a ideologia acaba por ter essa dimensão na vida de uma parte da classe trabalhadora, causando uma inversão e fazendo do projeto da burguesia, um projeto que parece ser do conjunto da população. Prossegue o autor em diálogo com a teoria marxiana.

Marx estava convencido de que, sem ir à raiz da alienação, era impossível encaminhar eficazmente a luta para superá-la. Com o movimento operário se tornava possível para o pensamento fundar uma postura revolucionária nova e viabilizar a construção de uma alternativa à sociedade hegemônica pela burguesia. Pela sua inserção na nova ação histórica transformadora, o pensamento podia alcançar uma compreensão da realidade que reagiria às distorções ideológicas e fortaleceria as ações desalienadoras no mundo alienado (Konder, 2020, p. 42).

É nesse contexto que tem relevância o debate sobre Serviço Social, Educação Popular e ação pedagógica da profissão, que deve implicar em: i) compreender o papel da educação na construção da sociabilidade; ii) compreender porque esses debates/temas ficaram secundarizados ou invisibilizados, na formação e ação profissional, bem como nas produções teóricas e acadêmicas da categoria; e iii) pensar os desafios da profissão para a próxima quadra histórica.

Nesse sentido, somos desafiados a pensar para além da lógica formal e, portanto, pensar a partir da lógica dialética para compreender os intercursos da história e os desafios para superar, como definiu Marx (2007), a pré-história da humanidade. O que necessariamente passa por um processo de formação da consciência, elevando do senso comum ao bom senso, nos termos de Gramsci, a percepção dos trabalhadores sobre as relações sociais. Nesse caminho de reflexão, a Educação Popular pode cumprir um papel de mediação, considerando que a interação com os segmentos da classe trabalhadora, no caso do Serviço Social, pode se dar a partir dos locais de trabalho e da ação pedagógica desenvolvida no fazer profissional, em todo e qualquer campo sócio-ocupacional em que os assistentes sociais estão inseridos. Ir para



além do aparente, buscar os elementos estruturantes que explicam a desigualdade e as condições de aviltamento que a classe trabalhadora vive em seu cotidiano, compreender os ‘usuários’ como potencialmente sujeitos de sua história, passa por um repensar a ação profissional.

Penso ser no âmbito da questão social que se pode entender parte do desafio para a atuação do assistente social em uma prática de intervenção pedagógica, o que ultrapassa os limites da educação formal e se impõe a todo e qualquer espaço socio-ocupacional. Neste momento em que se tende a cair numa profunda desesperança, internalizando a crise de paradigmas e acatando o individualismo generalizado, permanece o desafio de recuperar um protagonismo real dos subalternos, numa perspectiva de formação integral que, portanto, não se limita ao espaço escolar. Como afirma Nosella (1993, p. 99), “uma educação omnilateral, no sentido de um humanismo pleno e moderno”, para o qual a revitalização da educação popular é essencial.

É nessa perspectiva que consideramos a necessária aproximação entre o Serviço Social e a Educação Popular como uma forma de, mediada por uma perspectiva cultural crítica e emancipatória, direcionar a ação profissional junto aos segmentos da classe trabalhadora. A Educação Popular, imbricada em uma dimensão de classe, como afirma Silveira (2004, p. 122), é compreendida:

- 1- Como um investimento político que constrói um lugar voltado para o processo de conhecimento da realidade.
- 2- Como espaço que vai possibilitar o trânsito do senso comum ao bom senso. Lugar de apropriação individual e coletiva, no qual está presente uma dimensão ideológica fundamental: a de compreender a base de estruturação da vida social sob o capitalismo e da conformação possível de alternativas de organização da vida social, sob outras bases.
- 3- Como espaço das classes trabalhadoras a conformar outro NÓS, antagônico ao hegemônico, este último constituído sob a égide do individualismo, da ausência de solidariedade etc. Portanto, espaço no qual possam ser experimentados novos valores, novos pensares, numa dimensão de práxis na qual ativamente se busca a elaboração da realidade a partir de uma perspectiva humano-social.
- 4 - Finalmente, um espaço no qual os sujeitos possam exercitar o singular exercício de suas próprias sínteses, redefinindo e recriando referências de vida, sentidos novos à sua existência individual e coletiva.

As reflexões, debates e ações sobre Educação Popular no Brasil, que se iniciaram, de forma mais sistemática, na década de 1960 com forte influência das experiências da Teologia da Libertação na América Latina e das propostas do educador pernambucano Paulo Freire, foram gradativamente esvaziadas de sentido. A disputa se deu entre diferentes perspectivas sobre a Educação Popular, resumidamente pautadas como: 1) uma prática de educação inclusiva (incluir na ordem os pobres, diminuindo a desigualdade), 2) uma orientação para a



libertação (propondo reformas dentro da ordem do capital) e 3) um conjunto de ações que estimulam a participação e a mobilização política, questionando a exploração do capital, tendo como horizonte a superação dessa sociabilidade. Dentre essas perspectivas, prevaleceu a da Educação Popular em uma forma secundarizada ou, como afirma Iasi, “metamorfoseada em programas de “inclusão social”, “desenvolvimento de cidadania”, “educação para o trabalho”, ou, ainda, como meros “atos de propaganda e de informação” (IASI, 2004, p. 102).

Imbricados pelas contradições que impulsionam os movimentos, pela perspectiva da Educação Popular e pela mediação possível da ação pedagógica do Serviço Social, os assistentes sociais podem compreender que o fazer profissional não deve estar limitado à lógica formal e nem à mediação de direitos na ordem do capital – apesar de ser absolutamente necessária –, mas estruturado para contribuir com o processo de autoidentificação dos trabalhadores enquanto sujeitos sociais, como membros de uma classe que busca não apenas soluções para problemas individuais, mas também para as questões da classe. E, assim, ampliar o horizonte para além do possível dentro da ordem, para além das justas pautas corporativas e imediatas.

Em certa medida, esse caminho de análise está expresso nos princípios fundamentais do Código de Ética do Serviço Social, como destacamos a seguir:

I. (...) autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II. (...) recusa do arbítrio e do autoritarismo; III. Ampliação e consolidação da cidadania (...); IV. Defesa do aprofundamento da democracia (...); V. (...) justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; VII. (...) compromisso com o constante aprimoramento intelectual; VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária (...); IX. Articulação com os movimentos de outras categorias (...); X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população (...); XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física (CFESS, 1993).

Também na Lei que Regulamenta nossa Profissão está expresso em nossas competências: “IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade” (Brasil, 1993), o que deveria implicar uma estratégia de mediação, que pode passar pela Educação Popular.

O Projeto Ético-Político representa um marco na profissão de rompimento com o conservadorismo profissional, evidente nas primeiras décadas do Serviço Social, como indica Netto (1994). O Projeto Ético Político não é algo estático, ao contrário, está em constante movimento e em disputa no interior da categoria profissional. Assim, o enraizamento deste projeto dependerá das estratégias adotadas pela categoria e dos caminhos escolhidos para materializá-lo.



O Projeto Ético-Político do Serviço Social é necessariamente um projeto de sociedade. Em todos os instrumentos que compõem esse projeto há a crítica a esta ordem societária, assim como o compromisso com a classe trabalhadora e suas lutas por direitos. Com a intensificação do neoliberalismo, a partir da década de 1990, o projeto profissional passou a estar efetivamente no campo da resistência, como declara Behring (2013). Os últimos anos do século XX e as primeiras décadas do século XXI têm sido de duras perdas para a classe trabalhadora, configurando um ambiente cada vez mais hostil para a materialização e a expansão dos princípios que orientam o Projeto Ético Político, como enfatiza a mesma autora.

A atuação profissional ocorre sob dois grandes eixos: uma perspectiva coletiva, junto aos movimentos sociais, nos processos de participação e organização popular, e uma perspectiva individual e/ou grupal, com vistas a construir respostas às necessidades básicas dos sujeitos usuários da política urbana, no acesso aos direitos, bens e equipamentos públicos.

Portanto, o trabalho referenda-se nas reflexões sobre as funções privativas profissionais (Art. 5º do Código de Ética do/a Assistente Social, de 1993), para construção de:

Estratégias para fazer frente à questão social [que] tem sido tensionadas por projetos sociais distintos, que convivem em luta no seu interior, os quais presidem a estruturação e a implementação das políticas sociais públicas e dos serviços sociais atinentes aos direitos legais inerentes aos poderes do Estado – legislativo, executivo e judiciário” (Iamamoto, 2000, p. 54).

Mas vale destacar que, apesar de permanecer atual, a relação entre Serviço Social e Educação Popular necessita de algumas atualizações, como: i) colocar o debate racial e de gênero de forma absolutamente articulada à condição da classe trabalhadora, como elementos que estruturaram o capitalismo na particularidade brasileira; ii) reconhecer que a luta de classes está atual, e que é impossível conciliar projetos antagônicos, expressos entre os desejos da burguesia e as necessidades da classe trabalhadora; iii) que o processo de formação da consciência parte da base material, das relações em que os trabalhadores estão inseridos, o que deve nos implicar em construir/fortalecer espaços alternativos ao instituído, ou seja, contrahegêmicos, em que os trabalhadores vivenciem outras relações que não as do individualismo, da sociabilidade violenta e da mercantilização da vida; iv) que a categoria profissional tem o desafio de se reconhecer enquanto parte da classe trabalhadora, e assim compreender as mediações com o conjunto de nossa classe, permeados pela Educação Popular como elemento do fazer profissional em todo espaço socio-ocupacional e v) que a formação permanente, deve ser uma construção da categoria e dos trabalhos de Educação Popular a serem desenvolvidos. É nesse caminho, de ratificação do projeto Ético Político do Serviço Social comprometido com a emancipação da classe trabalhadora e com a superação da ordem do capital, que a Educação Popular se coloca como uma mediação atual e necessária.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de consolidação do Serviço Social como uma profissão legítima dentro da divisão sociotécnica do trabalho é atravessado por diversas conjunturas históricas que impuseram fortemente as circunstâncias para as movimentações da profissão. O caminho trilhado pelo Serviço Social não pode ser entendido como uma reta com uma única direção, pois, por muitas vezes, esteve constituído por direções distintas de apreensão da profissão, da forma como o profissional se colocava, da relação com o público usuário e, sobretudo, da prática profissional, ou seja, o que ou a quem, esta prática profissional representava hegemonicamente.

As acentuadas mudanças que ocorreram no campo teórico-metodológico da profissão no Brasil estabeleceram fortes bases de criticidade que passaram a nortear o sentido da profissão, ao mesmo tempo em que permitiram que a categoria se posicionasse com uma identidade hegemônica e que, a partir do Materialismo Histórico e Dialético, apreendesse a dimensão da totalidade, colocando-se ao lado da classe trabalhadora na perspectiva da luta de classes. Esse conjunto de mudanças viabilizou reflexões em busca de um projeto profissional alinhado aos interesses da classe trabalhadora e discussões acerca das implicações das concepções filosóficas conservadoras sobre a dinâmica da atuação profissional e da vida social.

A partir dos debates ocorridos ao longo da profissão, o Serviço Social internalizou em seu cerne o compromisso com a classe trabalhadora. Compromisso este que ficou explícito a partir da construção do Projeto Ético Político, do Código de Ética e da Lei que Regulamenta a profissão, ao visar um processo de atuação crítica, com profissionais seguros de sua capacidade reflexiva de apreensão e intervenção na realidade da vida social, bem como o entendimento e aprimoramento dos instrumentos do Serviço Social orientados ao fortalecimento teórico-metodológico e ético-político.

No escopo das atribuições dos assistentes sociais atualmente, percebemos que a relação ético-política muitas vezes não se reflete na prática profissional, limitando-se ao campo teórico, e há uma lacuna na relação de produções do Serviço Social. Há, uma espécie de abismo entre a prática profissional e a relação com os movimentos da classe trabalhadora, pois não reconhece o usuário como protagonista da organização popular, e, portanto, desprendendo-se do Materialismo Histórico e Dialético.

Consideramos que permanece como desafio da profissão, no âmbito da formação, da ação e da produção teórica do Serviço Social, o estreitamento da relação com debates e ações que envolvam a perspectiva da emancipação humana, nos termos apontados por Marx (2009). Ou seja, uma relação mais intrínseca entre Serviço Social e a organização autônoma dos trabalhadores, atravessados pelos debates que permeiam sua existência, mediados pela Educação Popular como uma perspectiva de ação profissional que exercita uma ação pedagógica vinculada ao Projeto Ético-Político.



REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, M. B. C. **O Projeto Ético-Político do Serviço Social Brasileiro: Rupturas com o conservadorismo.** São Paulo: Editora Cortez, 2019.
- ANTUNES, R. (org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0.** São Paulo: Editora Boitempo, 2020.
- BRASIL. **Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em: 13 set. 2021.
- CARVALHO, R.; IAMAMOTO, M. V. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo: Cortez, 1995.
- CFESS. **Resolução CFESS nº 273.** Código de ética da Profissão. Brasília: CFESS, 1993.
- FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa Escola Chamada Vida.** São Paulo: Editora Ática, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: Introdução ao estudo da filosofia- a filosofia de Benedetto Croce.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001. v. 1.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social em Tempos de Capital Fetiche: capital Financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- IASI, M. Educação Popular: Formação da Consciência e Luta Política. *In:* SILVEIRA, M. L. S da (org.). SEMINÁRIO EDUCAÇÃO POPULAR E LUTAS SOCIAIS, 2004, Rio de Janeiro. **Anais [...].** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. CD-ROM
- KONDER, L. **A Questão da Ideologia.** São Paulo: editora Expressão Popular, 2020.
- MARX, K. A chamada acumulação primitiva. *In:* **O Capital: Crítica da Economia Política.** 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- MARX, K. Prefácio. *In:* **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2007.
- MARX, K. **Para a Questão Judaica.** [S. l.], Editora Expressão Popular, 2009.



MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós64. São Paulo: Cortez, 1994.

NOSELLA, P. **Antonio Gramsci**: apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. [S. l.]: Mimeo, 1993.

SILVEIRA, M. L. S. da. Educação popular: novas traduções para um outro tempo histórico. *In: Seminário de Educação Popular*. Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFRJ, 2004. CD-ROM.

SOUZA, J. M. Anúnciação de. Características gerais do conservadorismo na contemporaneidade. *In: SOUZA, J. M. A. de. Tendências ideológicas do conservadorismo*. Recife: Ed. UFPE, 2020.

VALE, A. M. do. **A educação popular na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



Capítulo 4

ATUALIDADE E RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO SERVIÇO SOCIAL: CINCO DESAFIOS NA ESFERA PARTICULAR DO FAZER PEDAGÓGICO

**Por:
Carlos Felipe Nunes Moreira**



Carlos Felipe Nunes Moreira⁵

<https://doi.org/10.47519/eiae.p1c4>

INTRODUÇÃO¹

O que é educação popular? Educação popular tem a sua função social ampliada quando compreendida mais no âmbito de um movimento-prático do que de um conceito-teórico. A busca por definições acadêmicas complexas e definitivas sobre o que é educação popular tende a secundarizar uma das principais características desse jeito de se fazer educação, que é a sua simplicidade.

Então, pensando educação popular de maneira simples, ela pode ser entendida tanto como a forma na qual o Estado moderno educa os “de baixo”, os subalternos (educação popular = educação para o povo) ou, como a forma na qual os “de baixo” se organizam para educar a si próprio, como resistência e reação àquilo que vem de cima (educação popular = educação do povo), como bem informa Mussi (2021).

Um outro traço importante da educação popular, além da sua simplicidade, é sua dimensão política que, como qualquer dimensão política, pode se colocar mais na perspectiva do reforço do consenso ou mais na perspectiva da problematização do consenso. Todo curso pré-vestibular comunitário pode reivindicar-se educação popular, mas isso não quer dizer que todos os cursos pré-vestibular comunitários têm como compromisso – para além de passar no vestibular – o questionamento das relações sociais hegemônicas.

A educação popular enquanto autoeducação do próprio povo está presente por toda a nossa América Latina e espalhada pelo mundo (Gohn, 2002). Sabemos que um dos intelectuais mais diretamente responsáveis pela mundialização da educação popular problematizadora é o educador pernambucano Paulo Freire que, para além de preocupar-se com a universalização da alfabetização, buscava garantir que a leitura das palavras estivesse mediada pela leitura crítica de mundo.

Iniciativas de educação popular como meio de resistência e reação àquilo que vem de cima são encontradas nas mais diversas maneiras, como em: cursos pré-vestibulares aqui já citados; práticas de educação de jovens e adultos; movimentos de favelas e de bairros; organização de populações tradicionais; ocupações no campo e na cidade; coletivos antirracistas, feministas e pela diversidade sexual; atividades educativas ligadas ao cinema, teatro, música etc.

A educação popular, numa perspectiva geral, vem historicamente se colocando como a possibilidade educacional mais autônoma que a classe trabalhadora pode ter em relação ao Estado no capitalismo (Mussi, 2021). Um meio de confrontar a hegemonia no terreno do movimento-prático da luta social, articulando reflexão-ação e disputando territórios e espaços públicos (como a escola, por exemplo).

A educação popular, na sua perspectiva pedagógica, ao tomar como ponto de partida o cotidiano mais concreto dos sujeitos – permeado por desigualdades, carências, precon-

¹Este texto é a versão escrita da palestra de mesmo título conferida pelo autor no “III Seminário Internacional de Serviço Social na Educação do GEPESS”, em novembro de 2023.



ceitos, violências e, ao mesmo tempo, por descontentamentos, resistências, rebeldia e revolta – permite conectar o sentir e o saber, tendo em vista que “o elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, menos ainda, ‘sente’” (Gramsci, 2001, p. 221).

A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR NO SERVIÇO SOCIAL

Antes de introduzir o Serviço Social neste debate, recupero as três breves sínteses até aqui já elaboradas: (a) educação popular tem como traços inerentes a simplicidade, a dimensão política, a unidade reflexão-ação e a relação orgânica com o cotidiano, o território e o conhecimento acumulado dos sujeitos envolvidos; (b) ela vem historicamente se caracterizando como uma educação dos “de baixo” em reação contra-hegemônica às classes dominantes; (c) podemos compreender a educação popular na sua dimensão geral ou especificamente na sua particular pedagogia crítica.

Nesse sentido, ao nosso juízo, o trabalho profissional de assistentes sociais pode se relacionar com a educação popular em quatro frentes principais:

- I. Localizando as experiências de educação popular no conjunto da **rede de serviços socioassistenciais** ofertados pela sociedade civil, tais como: cursos comunitários, movimentos de favelas, coletivos negros, de mulheres, LGBTQIAPN+, ong’s voltadas para a cultura etc.
- II. Estabelecendo assim aproximações políticas, parcerias institucionais, fluxo e contra fluxo de encaminhamentos etc.
- III. Educação popular enquanto **espaço socio-ocupacional de assistentes sociais** (e, portanto, também como campo de estágio supervisionado), uma vez que tais profissionais vêm sendo, ao longo dos anos, contratados para atuar (seja ou não como “cargo genérico”) em organizações populares como FASE, Redes da Maré, Cinema Nosso, dentre muitas outras. Ou ainda na qualidade de **consultoria / assessoria**.
- IV. Educação popular como campo de **estudo, pesquisa e extensão** universitárias.
- V. Educação popular na **esfera particular do fazer pedagógico**, incorporando à dimensão educativa do Serviço Social o arcabouço teórico-prático da pedagogia crítica para realização de entrevistas sociais, visitas domiciliares, trabalho com grupos, reuniões e demais possibilidades no campo interventivo da ação profissional.

A atualidade da educação popular no Serviço Social perpassa essas quatro frentes, mas a sua renovação parece-nos apresentar maior potencial na esfera do fazer pedagógico. E isso impõe uma série de desafios para a nossa profissão, alguns inéditos, outros tardios. Neste texto vamos apresentar cinco deles. Antes disso, a primeira e primordial tarefa é recuperar a discussão sobre a dimensão educativa inerente ao significado social da profissão na ordem capitalista.

De acordo com Yamamoto e Carvalho (2008, p. 93-94), o Serviço Social enquanto “[...] profissão inscrita na divisão social do trabalho, situa-se no processo da reprodução das relações sociais, fundamentalmente como uma atividade auxiliar e subsidiária no exercício



do controle social e na difusão da ideologia dominante junto à classe trabalhadora”, seja via ajustamento de comportamentos visando a melhor adequação do indivíduo ao status quo; seja via a garantia dos mínimos sociais necessários à reprodução social do indivíduo.

Em termos teóricos: o Serviço Social é uma profissão de cunho educativo, uma vez que a sua função social está pautada no fundamento de que a supremacia de classe tem no consenso ativo e passivo um dos pilares da hegemonia burguesa. Contudo, ainda segundo Iamamoto e Carvalho (idem), a contradição central e incontornável do Serviço Social faz com que a sua realização satisfaça, ao mesmo tempo, tanto aos interesses das classes dominantes quanto às necessidades imediatas dos trabalhadores. E é o devido entendimento teórico desse processo que faculta a assistentes sociais uma prática melhor alinhada aos anseios de uma classe à outra.

Ao longo da história da profissão no Brasil, a dimensão educativa do Serviço Social passou por significativas alterações, indo de perspectivas moralizadoras, individualizantes, psicologizantes e participacionistas; até o amadurecimento de um perfil educativo comprometido com os interesses mais amplos da classe trabalhadora, como bem demonstra Abreu (2002). A construção de um fazer político-pedagógico sintonizado às reivindicações mais gerais dos “de baixo” é parte do processo de construção de um projeto ético-político profissional que tem na emancipação humana o seu principal horizonte. Projeto este que sofreu influência de várias ordens, incluindo sucessivas aproximações entre Serviço Social e movimentos voltados à educação popular.

Se, por um lado, o Serviço Social tem sofrido influências da educação popular e do seu compromisso com a construção democrática de saberes voltados para a compreensão, o questionamento e a transformação da realidade concreta; por outro, temos no Serviço Social perspectivas pedagógicas moralizadoras, individualizantes, psicologizantes e participacionistas que não desapareceram da profissão na atualidade. Muito pelo contrário. Elas estão presentes e reatualizadas pois são a base da dimensão educativa que explica o significado social da profissão no capitalismo.

Isso significa dizer que, ao ainda não aprofundarmos o debate sobre a dimensão prática do trabalho educativo em Serviço Social (o “como fazer”), aquele velho chavão de “trabalhar para garantir direitos” vem justificando toda sorte de práticas educativas entre assistentes sociais: autoritária ou democrática, moralista ou ética, individualista ou coletiva, culpabilizadora ou reflexiva, legalista ou humanitária, psicologizante ou sociológica.

CINCO DESAFIOS NO FAZER PEDAGÓGICO EM SERVIÇO SOCIAL

Apresento então o desafio 01: esse pouco aprofundamento na discussão se revela também no caráter poliônimo (que significa “conhecido por vários nomes”) do nosso trabalho educativo. Será que é exatamente a mesma coisa dizer: dimensão educativa, dimensão formativa, dimensão pedagógica e dimensão socioeducativa do Serviço Social? Por que vimos tratando de maneira quase indistinta esse conjunto de possibilidades?

O desafio 02 está na diferenciação entre o que é socializar informações e o que é socializar conhecimentos. É pressuposto desta reflexão que, invariavelmente, o trabalho em Serviço



Social é essencialmente educativo. E toda ação educativa é sempre uma ação política voltada, em última instância, ou para a aceitação ou para o questionamento da ordem estabelecida.

Em que pese o tom apressado destas afirmações, fato é que não existe neutralidade no campo da educação em todos os aspectos da vida social. Considerando que o significado do Serviço Social está pautado no princípio de que a supremacia de classe tem no consenso um dos pilares da hegemonia burguesa, há, portanto, uma relação dialética entre educação e Serviço Social. Apesar de assistentes sociais não terem autonomia para decidir sobre tudo o que é referente ao seu próprio trabalho, a relativa autonomia possibilita a tais profissionais uma considerável liberdade para decidir como realizará tecnicamente a sua intervenção educativa. E é a existência e a compreensão da natureza contraditória do Serviço Social “[...] que, inclusive, abre a possibilidade para o assistente social colocar-se a serviço de um projeto de classe alternativo àquele para o qual é chamado a intervir” (Iamamoto; Carvalho, 2008, p. 94).

E quem decide na prática a direção da ação pedagógica? Um trabalho profissional voltado para o processo educativo crítico, no sentido da ampliação da visão de mundo e da conscientização é, em boa parte das vezes, uma decisão política da própria assistente social. Na sequência recupero trecho de um texto já publicado para melhor problematizar o desafio em tela proposto (Moreira, 2023a).

Imaginem a seguinte hipotética situação profissional: em uma instituição qualquer, duas assistentes sociais recebem como tarefa introduzir considerações sobre a temática da “liberdade” em um grupo que acontece no período da manhã e em outro grupo que ocorre à tarde. O tema é igual para ambos. As assistentes sociais se dividem para realização da demanda e cada uma decide como realizará a sua prática educativa. Em suma, cada profissional irá abordar pedagogicamente um mesmo assunto, mas de formas diferentes.

A primeira assistente social faz as seguintes perguntas ao grupo: (a) quando criança, o que você sonhava ser no futuro? (b) cite um país que você adoraria conhecer? (c) no seu dia-adia, qual é a atividade que toma a maior parte do seu tempo? Após ouvir e registrar as respostas, a assistente social continua:

Vocês sabiam que a Constituição brasileira afirma, em seu artigo 5º, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo o direito à vida, à igualdade e, dentre outros, também o direito à liberdade? Me digam uma coisa: o que significa liberdade para vocês?

Ao ouvir as considerações do grupo, a assistente social resgata respostas das três questões anteriores e problematiza criticamente o porquê daqueles sonhos de criança não terem sido realizados. Provoca ao grupo se eles topam fazer as viagens internacionais já no próximo final de semana, pois, afinal, somos todos livres e temos o direito de ir e vir livremente. E considerando que o trabalho costuma ser a atividade na qual a nossa classe mais destina horas diárias, indaga se gostariam de gastar a maior parte de suas vidas fazendo coisas prazerosas e realizadoras ao invés de um trabalho desgastante e mal pago. Por fim, questiona ao grupo:

Nós somos realmente livres? Quem é que nos “aprisiona”? Quem é que rouba nossa liberdade e todos os nossos sonhos?

À tarde a segunda assistente social, por sua vez, escolhe pela seguinte intervenção pedagógica junto ao outro grupo:



Vocês sabem o que é liberdade? A liberdade é um direito constitucional garantido no artigo 5º e dever do Estado. Ser livre é ter autonomia para tomar decisões. E precisamos lutar por nossos direitos, reivindicando coletivamente junto aos governantes. E discutindo o assunto com nossos colegas de trabalho, vizinhos e familiares. Porque, como diz aquela canção, “camarão que dorme a onda leva”.

Essas são duas rápidas abordagens educativas sobre um mesmo tema: o direito à liberdade. Nenhuma delas pode ser considerada incorreta, conservadora ou antiética. Ambas estão voltadas para a defesa de direitos e são convergentes com o projeto profissional hegemônico do Serviço Social. À primeira vista podem ser parecidas, porém, tomando por base o pensamento de Paulo Freire, elas são pedagogicamente bastante diferentes, como revela a imagem seguinte:

GRUPO 1	GRUPO 2
Busca provocar reflexões sobre o tema	Busca ensinar o que é o tema
Parte do conhecimento acumulado do grupo	Parte do conhecimento acumulado da AS
Voltada para socialização do conhecimento	Voltada para repasse de informação
Ação educativa forjada com eles	Ação educativa forjada para eles
É dialógica e comunicativa	É anti-dialógica e faz comunicados
Respostas em construção	Respostas prontas
Aproxima-se de uma educação emancipadora	Aproxima-se de uma educação bancária

(Moreira, 2023a, p. 202)

Quem sabe, em algum momento, a renovação da educação popular no Serviço Social nos leve a reconhecer que, mais do que “garantir direitos”, assistentes sociais precisam “educar sobre direitos” sem que um leve a negação do outro. A socialização de informações voltada para a garantia de direitos busca apontar os caminhos para o acesso à política pública. A socialização de conhecimentos voltada para a educação sobre direitos busca apontar limites e contradições da política pública, ao mesmo tempo que visa a sua garantia.

O desafio 03 está localizado no âmbito da formação acadêmica, caso o seguinte raciocínio faça sentido: pensar a renovação da educação popular no Serviço Social passa necessariamente por pensar e repensar o trabalho educativo de assistentes sociais. Então a pergunta incomoda para a academia é: estamos ensinando o trabalho educativo em Serviço Social nas universidades? Talvez estejamos fazendo-o somente no momento do estágio supervisionado, pois não é comum ver oferta de disciplinas sobre práticas pedagógicas em cursos de Serviço Social.

Ora, se durante a nossa graduação temos disciplinas sobre sociologia, filosofia, antropologia, administração, direito e psicologia; por que não temos ainda sobre pedagogia?

Por que as Diretrizes Gerais da ABEPSS (Brasil, 1996) não citam “pedagogia” dentre as matérias básicas, já que citam todas essas outras que acabei de mencionar? Sem estudar fun-



damentos primários de pedagogia (como linguagem, didática e aprendizagem), de que forma exigir elementos pedagógicos críticos na ação profissional de uma assistente social durante seu atendimento no CRAS ou no posto de saúde? Como estabelecer diálogos ao invés de anti-diálogos (Freire, 2005 e 2009) em nossas intervenções diárias? Como superar o espontaneísmo no trabalho educativo em Serviço Social?

A realização prática da educação crítica exige o aprendizado teórico-prático sobre certa ação educativa. Uma ação que parta do saber do outro e o valorize, como bem ensina Paulo Freire. Mas como também defende o psicólogo educacional David Ausubel (1968) ao formular a ideia de “conceito subsunçor”. Que nada mais é do que aquilo que já existe na rede de conhecimento prévio do outro e que serve de ponte para o conhecimento novo, atribuindo significados ao novo e àquilo já conhecido. Ausubel, um importante teórico estadunidense da “aprendizagem verbal significativa” (id., *ibid.*), defende que a aprendizagem do conhecimento precisa se integrar ao conhecimento prévio do sujeito, a partir necessariamente do interesse e motivação do sujeito em aprender.

Possivelmente o alarme do “perigo do ecletismo” começou agora a soar alto na cabeça das pessoas mais preocupadas. Ao meu ver, trata-se apenas de inéditos diálogos do Serviço Social com um amplo campo do pensamento educacional crítico ainda pouco explorado pela nossa profissão. Campo esse que nem sempre será genuinamente marxista.

E isso nos leva justamente ao 4º e penúltimo desafio para pensar a renovação pedagógica da educação popular no Serviço Social: o diálogo com educadores e intelectuais ainda pouco trabalhados por nós e nem sempre marxistas. Na disciplina eletiva que ministrei por alguns semestres na Faculdade de Serviço Social da UERJ, chamada “Instrumentos, técnicas e a dimensão educativa em Serviço Social” (Moreira, 2023b), um dos objetivos consistia justamente em refletir acerca de alternativas teórico-políticas na exploração do caráter educativo da profissão a partir do diálogo introdutório com intelectuais potentes ao desenvolvimento de tal exploração, tais como Ailton Krenak, Augusto Boal, bell hooks, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Lev Vygotsky, Nadejda Krupskaya ou Paulo Freire.

Certamente o objetivo geral proposto para a disciplina – que era articular a natureza educativa do Serviço Social, seus instrumentos e técnicas de trabalho e a contribuição pedagógica de intelectuais ainda pouco trabalhados na profissão – poderia inicialmente parecer bastante improvável de alcançar sucesso. E em alguns momentos, confesso, de fato até pareceu.

Mas a turma, “não sabendo que era impossível, foi lá e fez” – como pontualmente exemplificado nos materiais anexados ao final deste texto e melhor relatado em Moreira (2023b).

Por fim o 5º e último desafio colocado para a renovação pedagógica da educação popular no Serviço Social é perseguir a maior precisão possíveis para uma interrogação central: o que é educação emancipadora e emancipação humana? É certo de que trata-se de um debate amplo, envolvendo categorias complexas – tais como consciência, ideologia, alienação, estranhamento, práxis e transformação social – e impossível de fazê-lo agora. Mas podemos sugerir algumas pistas a partir de Iasi (2020):

A educação popular leva à consciência de classe? Colocada nestes termos, nossa resposta deve ser: não. Devemos evitar a conexão mecânica entre nossas atividades de formação e o desenvolvimento



da consciência de classe. A questão deve ser recolocada, segundo penso, da seguinte maneira: em que ponto do processo de consciência pode atuar a educação popular e de que forma incide na formação de uma consciência de classe? (idem, p. 31).

Em outro trecho prossegue o autor:

[...] as ideias dominantes são apenas a expressão das relações sociais dominantes em cada período, as relações que fazem de uma classe a classe dominante expressas em ideias [...]. Não podemos confundir a **dominação** com as **ideias da dominação** (idem, p. 33, grifos nossos).

Uma vez que a educação popular não é mera transmissão de conhecimento, o princípio de uma educação emancipadora não está no simples ato de trocar as ideias do opressor pelas ideias dos oprimidos. A dominação ideológica é expressão da dominação concreta e uma educação emancipadora não pode, portanto, confundir-se tão somente com disputas de narrativas. Sendo assim:

Os autores de A Ideologia Alemã concluirão que não é mudando a fraseologia do mundo que podemos mudar a sociedade [...], da mesma maneira que não mudamos a situação de um desempregado que tem que se virar fazendo bicos, chamando-o de micro empreendedor individual. [...] A conclusão que se impõe é que se quisermos mudar o mundo e as ideias que o representa, teríamos que mudar as relações dentro das quais produzimos nossa existência, mudar materialmente, isto é, **alterar as formas de propriedade, a divisão social do trabalho, as formas de produção e reprodução da vida, em poucas palavras, uma revolução** (IASI, 2020, p. 33, grifos nossos).

Por essa linha interpretativa, um fazer pedagógico crítico ganha centralidade no trabalho educativo de caráter emancipador. Uma consciência imediatista interpreta a superficialidade da realidade mais próxima como sendo a realidade em si, indiferenciando aparência e essência e transformando aquilo que é singular em verdade universal. Para a consciência imediatista se o Silvio Santos era pobre e virou patrão, qualquer um também pode; se eu trabalho 12 horas por dia no Uber ou Ifood, quem ganha Bolsa Família é preguiçoso; pois Deus ajuda a quem cedo madruga; ou “camarão que dorme a onda leva”, como diz aquela canção.

A ampliação da visão de mundo via educação popular é o encontro democraticamente conflituoso entre aquilo que já se sabe com aquilo que não se via. Assim, não silencia-se o saber do outro, mas o incorpora ao processo educacional crítico de modo a revelar tanto suas contradições como também suas coerências. Dessa forma e sem hierarquia entre conhecimentos ou autoritarismo intelectual, o saber imediatista-fenomênico exige ser problematizado pelo saber científico teórico-prático.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço mundial da concentração de riqueza e o aumento do pauperismo em largos segmentos sociais são produtos da profunda crise político-econômica do sistema capitalista em curso que, ao reaquecer ideias irracionais e práticas reacionárias mundo a fora, vem acirrando a desumanização do ser humano e dizimando as condições naturais para a própria vida humana no planeta. É neste atual e caótico contexto socio-político que o Serviço Social está colocado para agir. Aguardar o cenário ficar menos desfavorável para, só então, assumir o compromisso com uma prática educativa emancipatória não parece ser uma opção profissional coerente. Precisamos transformar o mundo e é agora.

Em correspondência publicada após o seu falecimento, Paulo Freire reafirma, já no título, o compromisso maior de quem educa: Carta do direito e do dever de mudar o mundo. “Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contrassonhos” (Freire, 2015, p. 298-9). Que os tantos contrassonhos não sejam mais poderosos que o nosso sonho de liberdade plena, de desenvolvimento irrestrito da nossa humanidade e de nosso desejo de emancipação social e humana.

Finalizo com uma charge e resgatando os questionamentos daquela assistente social hipotética: nós somos realmente livres? Quem é que nos “aprisiona”? Quem é que rouba nossa liberdade e todos os nossos sonhos?



REFERÊNCIAS

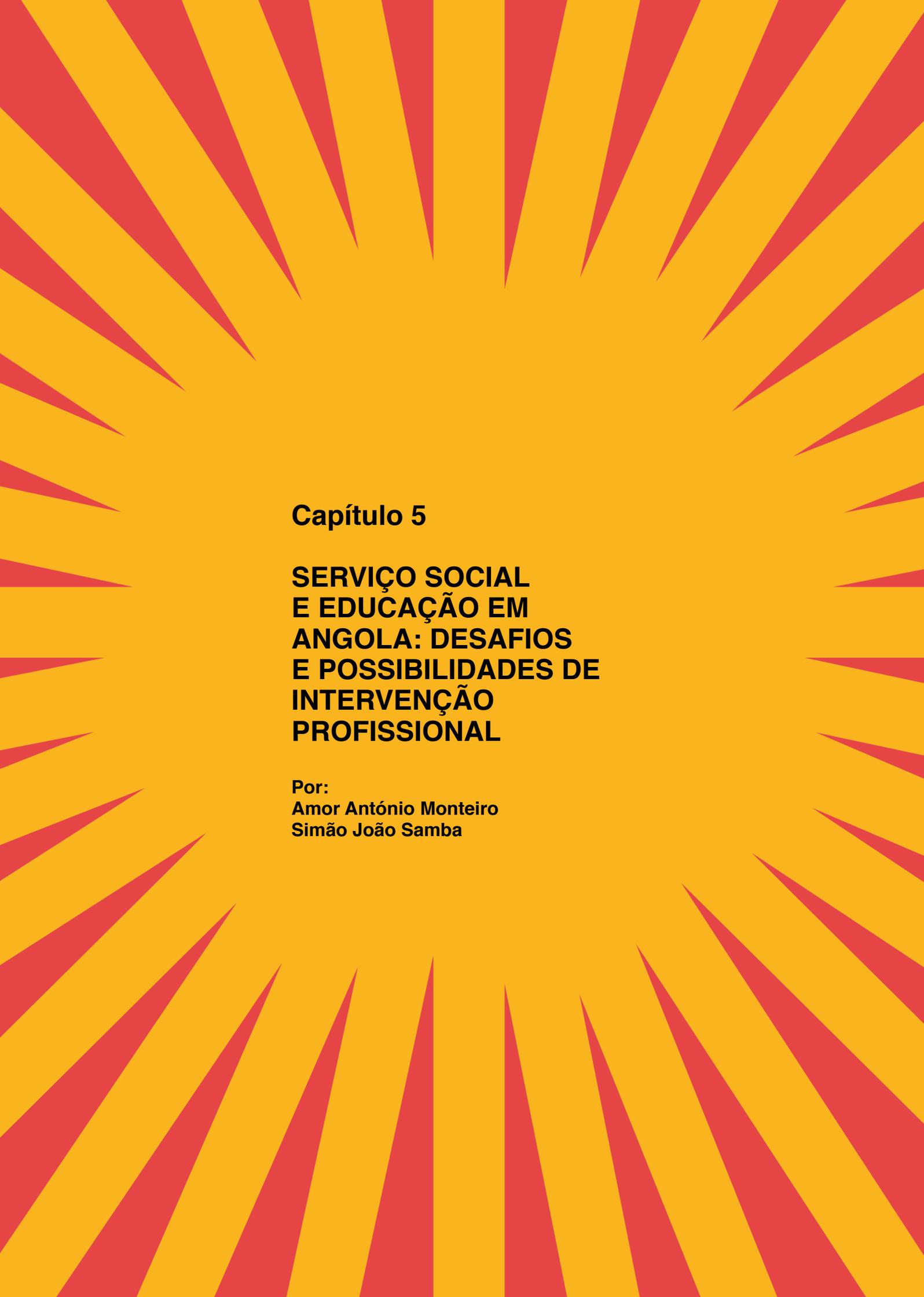
- ABREU, M. M. **Serviço social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology**: a cognitive view. New York: Holt Rinehart and Winston, 1968.
- BRASIL. ABEPSS. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. Carta do direito e do dever de mudar o mundo. *In*: SOUZA, A. I. (org.). **Paulo Freire**: vida e obra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- GOHN, M. da G. **Educação popular na América Latina no novo milênio**: impactos do novo paradigma. ETD - Educação Temática Digital, v. 4, n. 1, p. 53-77, 2002. Disponível em: <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-104972>. Acesso em 2 nov. 2023.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 1
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 23. ed. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: CELATS, 2008.
- IASI, M. Educação Popular e consciência de classe. *In*: FARAGE, E.; HELFREICH, F. (org.). **Serviço Social, favelas e educação popular**: diálogos necessários em tempos de crise do capital. Uberlândia, MG: Navegando, 2020. p. 31-52.
- MOREIRA, C. F. N. O grupo no trabalho de assistentes sociais e sua dimensão educativa. *In*: Horst, C. H. M.; Anacleto, T. F. M. (org.). **A dimensão técnico-operativa no trabalho de assistentes sociais**. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2023a. Disponível em: https://cress-mg.org.br/wpcontent/uploads/2023/06/Livro-CRESS-MG_-_A-dimensa%CC%83o-te%C%81cnicooperativa-no-trabalho-de-assistentes-sociais-.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.



MOREIRA, C. F. N. A experiência da disciplina eletiva sobre instrumentos, técnicas e a dimensão educativa em Serviço Social na FSS/UERJ. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, 3.; FÓRUM DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO GEPESS, 7., 2023. **Anais** [...]. Franca, SP: UNESP/FCHS, 2023b.

MUSSI, D. **O que é educação popular?** Entrevista canal Opera Mundi. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IH8PuW1vm5w&t=3997s&ab_channel=OperaMundi. Acesso em: 2 nov. 2023.

NSEPP-UERJ. **Núcleo de Sistematização de Experiências em Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social, 2023. Disponível em: <https://www.nsepp-uerj.com>. Acesso em: 2 nov. 2023.



Capítulo 5

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO EM ANGOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

**Por:
Amor António Monteiro
Simão João Samba**



Amor António Monteiro⁶

Simão João Samba⁷

<https://doi.org/10.47519/eiae.p1c5>

INTRODUÇÃO

A educação constitui a alavanca de desenvolvimento de qualquer sociedade. Entretanto, para que isso ocorra é fundamental que sejam criadas todas as condições quer materiais, humanas e de infraestruturas, entre outras que permitam um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. A não observância destas condições condicionam de certa forma não apenas a qualidade referenciada, mas o próprio processo de desenvolvimento que o país ou a sociedade almeja.

Por outro lado, as transformações que veem ocorrendo nas sociedades contemporâneas impactam de certa forma à educação, interferindo negativamente no processo de ensino e aprendizagem, acentuando com conjunto de problemas, necessidades e dificuldades nas instituições escolares que constituem as diferentes expressões da questão social que exigem para a sua superação de diferentes abordagens através de um trabalho inter e multidisciplinar, em que destacamos o ingresso dos profissionais de Serviço Social, mais concretamente dos Assistentes Sociais.

O ingresso destes profissionais na política da educação, mas concretamente no contexto escolar das diferentes instituições de ensino justifica-se pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que estes profissionais possuem dada a sua formação académica e profissional e que pode ajudar a encontrar estratégias e alternativas capazes de amenizarem as diferentes expressões da questão social aí presentes.

Neste sentido abordarmos neste trabalho sobre a educação em Angola e o Serviço Social e educação. tipo de educação concebemos o trabalho profissional e os desafios e possibilidades desse trabalho, especialmente no contexto da educação em geral e das instituições escolares em particular. Finalmente, apresentamos as considerações finais e as referências.

A EDUCAÇÃO EM ANGOLA

A educação é consagrada na Constituição da República de Angola (CRA) como direito de todo cidadão, cujo acesso é gratuito até a 6^a classe. Quanto a organização a mesma encontra-se estruturada em: 1. Jardim de Infância e Iniciação; 2. Ensino Primário (Iniciação, 1^a, 2^a, 3^a, 4^a 5^a e 6^a); I^o Ciclo (7^a, 8^a e 9^a); II^o Ciclo (10^a, 11^a, 12^a) do ensino Secundário e 5. Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação). Quanto a Pós-Graduação a mesma pode Lato Senso (Especialização) e Stricto Senso (Mestrado e Doutoramento).

A exemplo de outros países, Angola também sofre influências em quase todas as áreas e sectores o que não é indiferente quanto a educação, sobretudo em relação ao ideário neoliberal, que vai aos poucos fazendo com que o Estado transfira o que antes eram suas responsabilidades para o setor privado, tornando a educação como negócio.



Diante deste cenário, a educação que deveria ser proporcionador de uma formação crítica capaz de levar o indivíduo a promover a transformação social no contexto em que está inserido passou a ser um fabricante no dizer de Biscalchin (2008) de Papagaios Burros, ou seja, a formação de cidadãos nos meandros do capitalismo, preocupado mais com o lucro e acúmulo de riqueza do que com a pessoa enquanto sujeito responsável pela sua transformação e do seu contexto.

Com isso, se triplicou o surgimento de instituições de ensino privado, tanto de colégios como de instituições de ensino médio e superior privados no país, cuja tendência é aumentar cada vez mais, já que constitui um negócio rentável num país onde as escolas públicas encontram-se cada vez mais em decadência e sem qualidade de ensino, vivendo todas as situações possíveis que perigam não apenas a qualidade da formação, mas sobretudo, a formação de cidadãos capazes de contribuir significativamente no processo de desenvolvimento do país a curto, médio e longo prazo.

Tal contexto evidencia a relação abismal existente entre a educação oferecida nas instituições públicas e aquela oferecida pelas instituições privadas começando mesmo pelas condições de trabalhado, a preparação dos docentes e seu comprometimento, muitas vezes sendo os mesmos nas duas instituições, mas demonstrando um certo empenho numa em relação a outra. Acrescenta-se no referido acima as condições de acomodação dos alunos, os meios de ensino usados, a organização dos serviços, entre outros.

Ressalta-se, que essa relação entre as escolas públicas e privadas muitas vezes é meramente administrativa. Entendemos nós, que para o bem do nosso processo educativo é fundamental que essa relação ocorra a todos os níveis de modo a garantir o equilíbrio entre os utentes das duas esferas, ou seja, das escolas públicas e privadas. Por outro lado, a maior disparidade notória entre essas escolas é o desempenho e comprometimento dos profissionais, como já referenciamos anteriormente.

Nesta realidade descrita acima, observa-se que as escolas privadas são mais rigorosas, têm mais dinamismo e inovação, há mais investimentos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, número reduzido de alunos em salas de aulas o que permite maior interação e acompanhamento dos professores com os alunos, possuem critérios de acessos altos e propinas elevadas. Já nas escolas públicas a ideia que se tem é que elas estão mais preocupadas com o cumprimento da formalidade.

Apesar de muitas vezes os equipamentos escolares privados estarem mais bem equipados ou apetrechados com todos os materiais para as suas atividades em relação os públicos, nota-se em algumas, maior libertinagem por parte dos alunos e pouca autoridade do professor, bem como da direcção das mesmas em relação as escolas públicas, em que as condições das infraestruturas apresentam um estado de deterioração e têm superlotação de alunos nas salas de aula.

Quanto a estrutura da política de educação no país, ela conta com um Ministério da Educação que cuida da sua elaboração e supervisão no que diz respeito a sua implementação. Este por sua vez conta com os gabinetes provinciais de educação que são apoiadas pelas repartições municipais de educação enquanto executores finais da política via instituições escolares.



No que concerne a cobertura dizer que o país ainda enfrenta muitos problemas neste requisito tendo em conta o elevado número de crianças, adolescentes e inclusive jovens que se encontram fora do sistema normal de ensino. Isso para dizer que a política de educação e ensino em Angola não é universal na medida em que não abrange a totalidade da sua população.

Essa situação deve-se as insuficiências de infraestruturas escolares, falta de professores em quantidade e qualidade e dificuldades de meios de ensino. De modo geral, pode-se dizer que falta vontade política por parte do Estado e de um investimento sério na educação, que ao nosso ver, constitui alavanca fundamental para o desenvolvimento económico, social, cultural, política e porque não religioso de um país e dos cidadãos que aí vivem ou que a integram. Com isso, se ofusca também o pleno exercício da cidadania.

Infelizmente, o país apresenta dificuldades em termos estatísticos, por não existirem instituições credíveis que se dediquem a essa vertente tão fundamental do país. Assim sendo, não é possível apresentarmos dados concretos quanto ao número da população alfabetizada existente no país cujas estimativas rondam em 658.200 pessoas a média anual de cidadãos alfabetizados enquanto a taxa de crianças fora do sistema normal de ensino é de 12,5 segundo dados do Relatório do Ministério da Educação publicados no Jornal de Angola na edição do dia 7 de janeiro de 2018.

Diante desse cenário acima apresentado pode-se dizer que os desafios no campo educacional residem em:

- Revisão da Lei de Base do sistema de educação e ensino no que concerne aos objetivos da educação, conteúdos, sistematização do ensino, direitos educativos, valorização dos agentes de educação. Assim sendo, a revisão que aqui referenciamos deve ser total, ou seja, desde os objetivos até a sua forma de implementação;
- Despartidarização do sistema de ensino, (não pode ser confundido com a dispolitização da educação) pois apesar de estarmos em um sistema político multipartidário ainda persiste a lógica do partido único e que interfere significativamente no sistema de educação e ensino do país o que em nada abona a educação;
- Preenchimento do quadro orgânico das escolas, pois observa-se um *deficit* neste requisito, na medida em que nem todas as escolas têm professores e outros agentes ou funcionários da educação quer em quantidade como em qualidade o que de certa forma dificulta a qualidade da prestação de serviços educativos;
- Garantia das condições de acesso a educação a todas as crianças em idade escolar e de sua permanência, diminuindo assim as situações de evasão escolar que se observa todos os anos;
- Melhorias no que concerne ao aproveitamento dos equipamentos escolares, por exemplo com atividades envolvendo as famílias aos fins de semana;
- Maior comprometimento dos profissionais da educação com o trabalho, mas para que isso ocorra há toda a necessidade da valorização destes profissionais quer em termos de remuneração, formação contínua e mudanças periódicas das suas carreiras, como da melhoria das condições de trabalho;

- Maior envolvimento dos pais e encarregados de educação no acompanhamento da vida académica de seus educandos, bem como na gestão das instituições escolares o que muito ajudaria na diminuição de certas situações vivenciadas nas nossas escolas;
- Inserção de Assistentes Sociais e Psicólogos para estudos e intervenção sobre as expressões da questão social que ocorrem no contexto da escolas e além de seus muros.

Diante do exposto, se pode dizer que muitas destas situações podem ser resolvidas com a inserção de profissionais de Serviço Social na política de educação no país, de modo particular os Assistentes Sociais, pois pelos conhecimentos, competências e habilidades que estes profissionais adquirem na sua formação académica e profissional podem ajudar a encontrar as melhores estratégias e alternativa de superação.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Não existe ainda em Angola um instrumento legal que regule as formas e condições de ingresso dos Assistentes Sociais e a construção do trabalho deste profissional na política da Educação em Angola. Emboara a existência deste instrumento legal não seja por si só garantia de sua efectivação é um passo importante nesta luta que se mantém para garantir a inserção deste profissional nesta política que deve ser espaço de trabalho multidisciplinar.

Em Angola, os Assistentes Sociais que trabalham na educação estão enquadrados como professores e muitas vezes estes profissionais já exerciam a docência antes de terem a formação superior como Assistentes Sociais. Mesmo quando, por iniciativa de uma escola ou Assistente Social, o trabalho deste profissional vai além da sala de aula, conduzindo sua reflexão, pesquisa e acção sobre as diferentes expressões da questão social que se apresentam na educação, este trabalho não é o foco nem é contratado para tal. Por isso, falar de trabalho do Assistente Social na educação no contexto Angolano constitui um grande desafio porquanto não está previsto, nem sistematizado e nem existem esperiências a relatar.

O facto de não existir Assistentes Sociais trabalhando na educação como tais não impede traçar aqui algumas estratégias, possibilidades de intervenções do exercício profissional das/os assistentes sociais nesta política. Para o efeito, sinalizamos antes qual a perspectiva de educação que nos orienta.

Para que educação pensamos o trabalho profissional?

Desde os primórdios da profissão, há uma preocupação com a formação da classe trabalhadora, no sentido de adaptá-la às necessidades de reprodução do capital. A relação da educação em Angola com o sistema capitalista tal se dá a partir de uma perspectiva colonial de controle e imposição. Segundo Mészáros (2002, p. 45) “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.



Como apontado pelo autor acima referido a educação numa sociedade capitalista desempenha uma função importante na manutenção e reprodução desse sistema e o faz, dentre de outras formas, por meio do ensino formal em que o que é ensinado é uma história única, como nos diz Adichie (2019), que domina, controla e subalterniza. Assim, “a educação hoje se inscreve em um amplo processo de desumanização, a serviço da barbárie, assumindo uma feição moderna. A política educacional não se estrutura como forma de assegurar modos autônomos de pensar e agir” (CFESS, 2013, p. 20).

No período colonial, a sociedade angolana foi construída para se tornar a mais branca quanto possível. A branquitude era considerada o modelo ideal para o governo da sociedade, prova disso é a lei do indigenato que vigorou no país até inícios da década de 1960 em que a educação jogou um papel importante neste processo. A discriminação racial também na educação foi uma estratégia de exploração da classe trabalhadora.

No período pós-colonial, não obstante se tivesse projectado uma educação que deveria elevar os valores culturais e da emancipação socioeconômica da sociedade historicamente excluída por meio da escravidão e colonialismo, a herança de uma educação colonial não deixou de ter muita influência na educação.

O sistema educativo implantado no país independente sob regime político do socialismo que perdurou até 1992, com a ruptura do monopartidarismo para pluripartidarismo, rapidamente não deixou a lógica reprodutiva do sistema educativo colonial.

Em 1992 foi realizada a primeira eleição, que manteve a continuidade da guerra civil, destruindo o país e desestabilizando setores chave como saúde, educação e a economia. Com o surgimento da paz em 2002, o país experimenta uma explosão econômica de relevantes proporções. Se houve as fases das experiências brancas, negras e vermelhas, pode-se compreender o período contemporâneo como a fase verde —capital/dinheiro.

O Neoliberalismo surge como desgaste do centralismo e burocratização estatal que, durante décadas, não conseguiu trazer respostas eficientes às necessidades sociais. A economia angolana paralisou mesmo com toda potencialidade das riquezas e recursos naturais que o país possui. A educação não atingiu todo território nacional, pecando na qualidade de ensino, na ausência de infraestrutura escolares, no aceleramento do analfabetismo e na precarização do trabalho docente.

Por outro lado, o neoliberalismo foi incentivado pelo fenômeno de corrupção que se instalou no interior do aparelho ideológico do Estado, criando oligarquias e monopólios no mercado angolano, resultando no crescimento das taxas de desemprego. No período de 2002–2019, Angola vive a era da lucratividade e da comercialização dos direitos. É neste período que o neoliberalismo tem regido a vida social e vai destruindo a educação deixando rastros e cicatrizes de precarização, exploração e comercialização na educação, principalmente no Ensino Primário.

É, pois, neste contexto que pretendemos refletir sobre os desafios do Serviço social na educação. O Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho que tem como objeto de intervenção as diversas expressões da questão social. Sua origem em Angola se dá em um contexto histórico marcado pela luta de classes decorrente da contradição capital x trabalho no tempo colonial.



Diferente de outros modos de produção, na sociedade capitalista, a miséria é fruto da apropriação privada da riqueza que é socialmente produzida e não da escassez de recursos e bens (Iamamoto, 2015). Em sua gênese, preservadas as particularidades de cada momento da construção da profissão e de modo geral, as requisições para a profissão estavam relacionadas a adaptação e conformação da classe trabalhadora aos interesses do capital. O objetivo era frear a luta pela emancipação política e anti-imperialista, se pretendia domesticar a classe trabalhadora Angolana para a pobreza, contando para isso, com todo um arcabouço ideológico cristão, dentre outros instrumentos.

Porém, no processo de desenvolvimento da profissão e aproximação com a perspectiva crítica se vai instaurando – não sem tensão, o questionamento e problematização do que fomos convocados a fazer, e do que, de fato faremos, enquanto profissão. Todo percurso que vem trilhando o Serviço Social em Angola vai se manifestando numa profissão que firma a sua teleologia num trabalho colectivo que promova a igualdade, que luta contra qualquer forma de exploração e discriminação, para a promoção e garantia dos direitos humanos.

Neste sentido, não existindo ainda um código de ética para a profissão isso não significa que o trabalho profissional não seja baseado numa orientação ético – política. A construção desse posicionamento que se compromete com o presente e com o devir vem sendo uma grande conquista na direção do exercício profissional. Isto não significa que as contradições se encerram, pelo contrário, expressa que em meio às contradições há possibilidades de intervenção que “constrói no hoje o amanhã desejado”.

Conforme apontado por Yazbek (2009) o exercício profissional do assistente social é polarizado pelos interesses de classes distintas e precisa ser compreendido a partir dessa relação. Ou seja, “não se trata de uma dicotomia, mas do fato de que ele não pode eliminar essa polarização de seu trabalho, uma vez que as classes sociais e seus interesses só existem em relação” (Yazbek, 2009, p. 130).

Frente ao exposto, podemos perceber que o exercício profissional pode servir tanto para reforçar o caráter conservador, arbitrário, disciplinador como para construir processos de reflexão crítica que conduzam ao enfrentamento e fortalecimento da construção de lutas pela classe trabalhadora. Nesta direção, Iamamoto (2006, p. 79) “aponta o assistente social como um agente que exerce a função de um educador político; um educador comprometido com uma política democrática ou um educador envolvido em uma política dos donos do poder”.

Isto porque, sendo uma profissão interventiva, o trabalho do assistente social impacta diretamente o cotidiano dos sujeitos. E, nesta intervenção há inúmeras possibilidades de problematizar o que é naturalizado, de coletivizar o que é individualizado, de mobilizar aquilo que é fragmentação. Ao tratarmos do compromisso da profissão com a construção de uma sociedade livre de todas as formas de exploração e opressão já está exposto, de certa forma, o combate ao racismo, cartão de visita da educação no tempo colonial.



Desafios e Possibilidades do Trabalho Profissional

Considerando que a branquitude era considerada o modelo ideal para o governo da sociedade e tendo a educação jogado um papel importante neste processo, a luta contra a discriminação racial velada é um desafio e possibilidade de trabalho do Assistente Social na Educação.

Outro aspecto importante, assim como constata o 582 (2020), em Angola também é a atuação no processo de acesso e inclusão à uma educação de qualidade e gratuita. Neste ponto é urgente e necessário a luta anticapitalista na educação, é um desafio a travar ou a contrapor-se à lógica que coisifica e torna mercadoria o direito à educação. Que haja o olhar atento para que todos possam acessar uma educação de qualidade em liberdade, sem serem discriminados e/ou diminuídos por carências materiais. E que também haja comprometimento para exigir e lutar por mudanças necessárias na estrutura e no material a fim de garantir as condições para permanência e potencialização dos estudantes.

Outro elemento que podemos apontar é a contribuição no que se refere à permanência na escola. A luta para superação da evasão escolar é um desafio. Mais uma vez, é preciso ressaltar que não é possível falar em acesso e permanência sem compreender quem historicamente teve esse direito violado, sem se atentar ao fato de que são majoritariamente as crianças pobres e rurais que estão fora das escolas, que evadem porque precisam trabalhar ou ajudar os outros irmãos. Neste sentido, garantir a permanência é também pensar numa escola que acolha e respeite os saberes e a trajetória de cada criança/adolescente, incluindo por exemplo a valorização dos saberes ditos populares e das línguas nacionais que os estudantes trazem.

Em Angola também devemos concordar com o CFESS (2020) que um horizonte de intervenção que também se coloca ao Serviço Social é a relação com as famílias. Aqui o Assistente Social na Educação também deve: “contribuir no fortalecimento da relação da escola com a família e a comunidade, na perspectiva de ampliar a sua participação na escola” e:

Criar estratégias de intervenção frente a impasses e dificuldades escolares que se apresentam a partir de situações de violência, uso abusivo de drogas, gravidez na adolescência, assim como situações de risco, reflexos da questão social que perpassam o cotidiano escola (CFP/CFESS, 2020, p. 31-32).

Nesta dimensão é necessário pensar que as estratégias não devem se pautar na culpabilização da família e na sua responsabilização por processos que são responsabilidade do Estado. Mais uma vez, uma perspectiva anti-classista é fundamental para que a escola não reproduza discursos e práticas excludentes.

Merece também destaque o compromisso da/o assistente social com estimular a participação dos estudantes e da comunidade nos processos de gestão e decisão na educação. Com o avanço das novas TIC's e o desenvolvimento da sociedade de informação, a par da riqueza material, o conhecimento e a informação passaram a ser também fonte de poder. De acordo com uma tendência para a complexidade crescente, verifica-se um aumento dos protagonistas políticos e uma diversificação das suas relações, como expressão política do duplo processo de mundialização e de localização registado na segunda metade do século XX.



Segundo Zau (1996a, p. 14), estas alterações, em termos mundiais, passaram a traduzir-se em três outras macrotendências políticas, nomeadamente:

- I. A participação crescente dos cidadãos;
- II. O fim do “socialismo real” de economia centralizada;
- III. A privatização do Estado-Providência.

Decorrem daqui novas formas de regulação e de orientação da sociedade que, consequentemente, exigem novas aprendizagens por parte dos cidadãos, de modo a poderem tirar proveito dos novos sistemas de poder.

O intuito de trazer as contribuições que o Serviço Social pode proporcionar para atuar na educação em Angola é de evidenciar que não é possível pensar em uma educação “para além do capital” que não seja, de fato, anti-classista. No percurso deste trabalho, questionamos sobre qual a perspectiva de educação que nos orienta e aqui não nos interessa a definição de qual seria essa educação, mas como ela se faz. E as possibilidades e contribuições apontadas evidenciam que a educação libertadora não se faz só. É construída por muitos, por diversos, pela escuta e pela coletividade, pois como muito bem afirma Hooks, (2017, p. 273),

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura de mente e de coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é uma educação como prática da liberdade (Hooks, 2017, p. 273).

Portanto, auguramos que possamos construir a política da educação como espaço de construção, de luta, de resgate de saberes plurais, de valorização da vida e da natureza. Que seja um espaço em que todos possam existir sendo quem são, sem medo e sabendo de toda a potência que existe no diverso. Que a educação possa fortalecer as sementes, para que elas cresçam e floresçam. E isto, só é possível se fizermos da escola um espaço seguro para transgredir e não obedecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a educação no contexto angolano, percebemos que ela ainda enfrenta muitos desafios que passam pela melhoria não apenas de suas infraestruturas, mas também na qualidade e quantidade de seus profissionais, bem como de outras condições materiais que garantam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e consequentemente a qualidade da formação de profissionais capazes de impulsionarem o desenvolvimento do país.

Por outro lado, aponta a urgência de uma educação anti-capitalista e classista. Observa ainda a existência de um Serviço Social na Educação. Daí que dada as diferentes expressões da questão social que vão surgindo nas instituições escolares é urgente o ingresso destes profissionais



para que através de um trabalho inter e multidisciplinares se encontrem as melhores estratégias e alternativas de superações destas situações, dado os conhecimentos, competências e habilidades que estes profissionais adquirem na sua formação académica e profissional.

Além disso, o ideário ideopolítico do período colonial assim como a emergência do neoliberalismo influenciaram negativamente as práticas e as políticas de educação em Angola, proporcionando aspectos como a discriminação, a violação de direitos, com destaque para o direito de acesso à educação, a transferência do Estado das suas responsabilidades nesta área para o setor privado, entre outros, que de alguma forma condicionam o acesso e a permanência das crianças, adolescentes e inclusive jovens no sistema normal de ensino.

Por estes e outros aspectos aqui não elencados, entendemos ser urgente o investimento do Estado na melhoria da educação e sobretudo no enquadramento de outros profissionais, além de pedagogos, pois a complexidade das situações vivenciadas no contexto das escolas em Angola mostram que somente estes profissionais não dão conta de atender as necessidades, problemas e dificuldades apresentados pelos estudantes sobretudo aquelas referentes da área social por não terem preparação e formação de lidarem com as mesmas, suscitando assim o trabalho inter e multidisciplinar para uma abordagem mais abrangente e da totalidade das diferentes expressões da questão social presentes na educação.

Portanto, a educação em Angola apresenta desafios para o Serviço Social não apenas para a qualidade dos serviços prestados sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, mas também de possibilidades de intervenção que podem agregar valores e contribuir para a melhoria da qualidade de formação das nossas crianças, adolescentes e jovens, na ótica da formação para a vida e não tanto para o mercado de trabalho, pois não adianta termos apenas pessoas tecnicamente bem formados, mas que não carregam em si a sensibilidade humana e nem muito menos os aspectos éticos tão necessários na conjuntura atual das relações humanas e de trabalho.



REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANGOLA. **Constituição da República**. Luanda: Imprensa Nacional, 2010.

ANGOLA. **Lei n. 32/20, de 12 de agosto**. Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino. 2020.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BISCALCHIN, F. C. **Universidade, Mercado e a Formação de Papagaios Burros**. Piracicaba, SP: Biscalchin, 2008.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A (o) psicóloga (o) e a (o) assistente social na rede de educação básica**: orientações para regulamentação da lei 13.935, de 2019. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. Brasília: CFP, 2020. Disponível em: manualassistenciaispsicologo2020.pdf (cfess.org.br). Acesso em: 18 jul/2023.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2006.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

JORNAL DE ANGOLA. **Taxa de Crianças Fora do Sistema de Ensino Ronda os 12,5 por cento**. Disponível em: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=396399>. Acesso em: 14 maio 2024.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

YAZBEK, C. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. *In*: CFESS, ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CEAD/UnB, 2009.

ZAU, F. Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento. *In*: ZAU, F. **Encanto de um mar que eu canto**. Lisboa: Universitária Editora, 1996.



Capítulo 6

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. EL CASO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL¹

**Por:
Eliana Gricel Vasquez**



Eliana Grisel Vasquez⁸

<https://doi.org/10.47519/eiae.p1c6>

INTRODUCCIÓN

La presente producción, está organizada de la siguiente manera: en un primer momento se realizará un planteo muy general tendiente a recorrer las características del **sistema educativo argentino desde una perspectiva socio histórica**; luego se avanza en el encuadre normativo vigente haciendo especial hincapié en las implicancias del **enfoque de los derechos**, para seguidamente describir la estructura del sistema educativo nacional donde se menciona de manera sucinta la relación entre educación pública y privada en Argentina, para dar lugar a un planteo general en torno a la influencia de las ideas neoliberales en la región. Más adelante, se toma como paradigmático al caso de la Provincia de Buenos Aires, que cuenta con uno de los sistemas educativos más grandes de Latinoamérica. El punto de referencia es la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense que contiene en su estructura a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, que es uno de los espacios privilegiados de inserción socio ocupacional de trabajadoras y trabajadores sociales, razón por la cual, en esta presentación, también se aborda la relación entre el trabajo social y el sistema educativo. El artículo finaliza planteando algunos de los aportes que el trabajo social puede ofrecer al sistema educativo desde la especificidad disciplinar.

DESARROLLO

El Sistema Educativo Argentino desde una perspectiva socio histórica

Es relevante ubicar a la Argentina como uno de los países que, en la historia de la Educación de América Latina ha tenido -a partir del Siglo XIX- un sistema educativo que podría caracterizarse como “de avanzada”.

La escuela pública fue constitutiva del Proyecto de la Nación: la “formación del ciudadano” estuvo ligada estrechamente a la formación de las alumnas y los alumnos y es

¹ Este artículo cuenta con aportes de la Mg Claudia Bracchi y la Mg Patricia Redondo. La historia compartida en la Universidad Nacional de La Plata, las discusiones político pedagógicas, la gestión del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires de la que fuimos y somos parte, la primera como Subsecretaria de Educación, la segunda como Directora Provincial de Educación Inicial y quien escribe como Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social me permitieron plasmar en este documento algunas ideas, que nunca son personales, sino que se construyen colectivamente con otras y otros.



por ello, que desde sus inicios hasta las primeras décadas del siglo XX², la construcción de la Nación fue de la mano de la creación de escuelas. La educación entonces, fue estratégica para la construcción del Estado Nacional (construir una **nación** donde se compartieran **valores**, se conocieran las **pautas** y las **normas** que iban a configurar al Estado, fue uno de los objetivos de la escuela pública). Siguiendo esta línea de pensamiento, una de las funciones claves de la maquinaria escolar moderna fue el disciplinamiento del cuerpo obrero con vistas a su inscripción en el trabajo industrial capitalista. Las necesidades del aparato productivo llevaron a estructurar un sistema educativo con las siguientes características: **escuela primaria masiva** con funciones de **normalización y homogeneización cultural** y **colegios secundarios** estructurados a partir de un **currículum humanista** con fuertes referencias en el **enciclopedismo de la época**. En síntesis, se trata, como se viene planteando de un proyecto de Nación anclado en la Educación. Crear escuelas fue abonar a la construcción «buen ciudadano»⁴.



Esas escenas fundantes fueron, por supuesto, escenas excluyentes de los pueblos originarios, en un principio de las mujeres y de una adaptación, adecuación de las poblaciones migrantes, luego.

“...A modo de ejemplo, los inmigrantes debieron abandonar sus marcas culturales fuera de los muros escolares para poder mantenerse dentro de ella y los indígenas, eliminados y desplazados de sus terri-

² Período de expansión más importante a través de lo que se denominaron “escuelas normales”, construcciones edilicias monumentales creadas tanto en los centros urbanos, como en los lugares más recónditos y distantes ⁴ El 13 de julio de 1870 en el marco del primer plan nacional de formación de maestros, se creó la Escuela Normal de Paraná a partir de la Ley N° 345/1869 sancionada durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento. Las clases comenzaron en 1871. Luego se aprobó el 8 de julio de 1884, La ley de Educación Común 1420 que fue la piedra fundacional del sistema educativo nacional argentino.

torios, no eran considerados pertenecientes a la categoría de ciudadanos y por lo tanto no eran reconocidos e integrados a la escuela en los inicios del sistema educativo nacional (Redondo, 2014, p. 69).

Como se viene planteando, la cuestión de la inclusión en el desarrollo del sistema educativo, tuvo como primeras marcas, definiciones excluyentes fundantes que todavía hoy encuentran expresión en el discurso educativo: procesos de estigmatización, de discriminación y de selección, hacen que persistan problemas sobre los que puede esbozar algunas respuestas el trabajo social como disciplina que interviene en el campo de lo social en general y sobre las expresiones de la cuestión social en particular. En este sentido, el Trabajo Social puede colaborar para analizar, comprender e identificar -desde una perspectiva centrada en el sujeto pedagógico- cómo las múltiples identidades que confluyen en una persona o colectivo, producen las desventajas o privilegios que se le presentan a lo largo de su vida o, dicho de otra manera, hacer visible la existencia de una matriz multidimensional de poder que produce desigualdades en distintos aspectos de la existencia, lo que se traduce como manifestaciones de la cuestión social, en este caso, en la escuela.

Otro elemento a considerar es que la escuela pública en la Argentina representó, hasta mediados del Siglo XX, la posibilidad o el pasaporte para el ingreso a los estudios superiores como así también para el trabajo; podría decirse que representó **un pasaporte a una mejor vida**. La metáfora, tan utilizada en Argentina, que termina por nombrar “Mi hijo, el doctor”³, fue una metáfora que efectivamente se concretó. **El significativo la escuela pública**, tuvo y aún sigue teniendo en el imaginario colectivo de la sociedad -aunque hoy de manera más fragmentada-, una amplia resonancia. Los sectores populares en la Argentina, quieren educación para sus niñeces y juventudes; ven en la escuela una posibilidad de diferenciación respecto de sus propias trayectorias de vida. En este sentido y para comprender de manera más cabal la afirmación anterior, es importante traer la categoría de “antidestino” de Violeta Núñez⁴

“Partimos de considerar a la educación como un anti—destino, pues se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación... Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre—decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, sólo decibles a posteriori” (Núñez, 2007, p. 4).

3 La aspiración de progreso por la vía educativa fue, durante largas décadas, uno de los rasgos distintivos de la sociedad argentina. La expresión “Mi hijo, el doctor”, generalizada a partir de la obra teatral de 1903 del escritor uruguayo Florencio Sánchez, reflejó la aspiración de ascenso social de parte de sectores humildes e inmigrantes que llegaban a estas tierras.

4 El concepto de antidestino lo trabaja la pedagoga Violeta Núñez en el libro *Pedagogía social, cartas para navegar en el nuevo milenio*. Se trata de una categoría muy importante en su obra, ya que sintetiza un enfoque para pensar la educación, situando al sujeto de la educación como centro de la práctica educativa.

“Pensamos que, de lo que se trata, es de promover la justicia social, no de “prevenir” conductas peligrosas... De plantarse ante las lacerantes injusticias. Y éstas, en el campo educativo, comienzan cuando las instituciones y los educadores -encabalgados en discursos hegemónicos de tintes “progresistas”- dimiten de sus responsabilidades de pasadores de herencias y reduplican el supuesto “destino social y económico” de los sujetos, al asignarles el lugar de desheredados culturales” (Núñez, 2007, p. 11).

Ahora bien, estos procesos que se vienen describiendo, tienen una crisis orgánica que comienza en la década de los 70 y que incluye la irrupción de las dictaduras en América Latina⁵: en la Argentina, se da entre 1976 y 1983 dejando como horroroso saldo desapariciones forzadas, apropiación de bebés a quienes las Abuelas de Plaza de Mayo aún continúan buscando -entre tantos crímenes atroces cometidos por el Estado-, con el objetivo de modificar la matriz productiva e instalar el neoliberalismo. Se impulsaron políticas estatales favorables al libre mercado y a la valorización del capital financiero en detrimento del capital industrial.

Con la vuelta de la democracia en el año 1983, se comienza a producir la reconstrucción de las instituciones del Estado y se generan espacios de discusión y participación democrática. En el año 1984 y como un hito a destacar en lo que refiere al campo educativo, el gobierno convoca al Congreso Pedagógico Nacional (CPN) con el objetivo de generar un debate amplio sobre el sistema educativo argentino⁶.

A pesar de ese período en donde se privilegió la participación popular para tematizar la agenda del Estado y poner en discusión el tema educativo, desde la década del 70 se ingresa a una crisis orgánica – de la que no se pudo salir- que quiebra el imaginario común que vinculaba a la escuela con el ascenso social. Hacia la década del 90 las reformas neoliberales se expanden por toda América Latina. En Argentina, produce efectos muy negativos: se profundiza la desigualdad, en el marco de procesos de exclusión tanto material como simbólica, signado por la polarización social. En el campo educativo, en el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación (Ley 24195). La misma transfiere los servicios educativos de la nación a las provincias sin financiamiento y el Estado Nacional se convierte en “evaluador” de lo que hacen las jurisdicciones. Como dato distintivo es importante hacer referencia a la intervención que comienzan a tener en la política pública organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. La Ley establece además un cambio de estructura que queda conformada de la siguiente manera: la Educación Inicial para niñas y niños de tres a cinco años, siendo el último año obligatorio (sala de 5); la Educación General Básica queda conformada por 9 años obligatorios, organizada en ciclos; la Educación Polimodal es de tres años y la Educación Superior que comprende la universitaria y la terciaria. La educación polimodal a la vez tiene cinco orientaciones; se produce un vaciamiento de las escuelas técnicas (la formación técnica es reemplazada por los trayectos técnicos profesionales las escuelas técnicas).

⁵ En Brasil, un poco antes, en el año 1964.

⁶ Para ampliar se puede consultar WANSCHERBAUM, CINTHIA. La educación durante el gobierno de Alfonsín (Argentina, 1983-1989). Ciencia, Docencia y Tecnología; Lugar: Paraná; Año: 2014 vol. XXV p. 75 – 112. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35080/CONICET_Digital_Nro.d75c443f-72ec43ed-9022-0ffb159ddf0_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y



Es importante decir que dicha Ley, fragmentó al sistema educativo en veinticuatro sistemas educativos jurisdiccionales, se pierde la unicidad del sistema educativo nacional: cada Provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, definió su adhesión a la Ley y el modo en que iba a implementarla (definiendo cada una su estructura), generándose veinticinco modelos institucionales diferentes.

Los conceptos estructurantes de las reformas implementadas en Educación en los años 90 son: competencia (necesaria para el mercado de trabajo), calidad (discurso tecnocrático), mercado (mirada mercantilista de la educación), eficiencia, consumidores, descentralización (desconcentración del nivel central nacional y descentralización de la responsabilidad sin recursos).

La pedagoga, escritora y política argentina Adriana Puiggrós refiere que ese proyecto neoliberal promovió que la escuela pase a ser una institución que privilegia la contención social en detrimento de su función educadora.

A comienzo de los años 2000, se inicia un proceso de discusión social en torno a la Educación. En el año 2004 se realiza una consulta con el objetivo de derogar la Ley Federal de Educación reemplazándola por un nuevo marco legal. De la encuesta nacional se desprende entre algunos puntos que: el 80% de los consultados consideró necesario cambiar la Ley Federal de Educación; se revalorizó el carácter público del conocimiento; se enfatiza la recuperación del Estado en la conducción y rearticulación del sistema educativo. Por ello, entre los acuerdos alcanzados, se encuentra: la necesidad de reconstruir el sistema (volver a tener una política federal con base en los acuerdos federales vinculantes para restablecer la organización del sistema educativo en niveles: inicial, primario y secundario como pisos mínimos a respetar y reconocer), la obligatoriedad de la educación inicial y la educación secundaria y la renovación periódica de los contenidos.

El paradigma de los Derechos en el campo educativo. Nuevos marcos regulatorios nacionales y provinciales

Es importante referir, que hay un conjunto de leyes que se aprueban por esos años que reconocen ciertos debates que se estaban dando en la sociedad y que avanzan en garantizar determinados derechos estableciendo rupturas con los paradigmas anteriores: se sanciona la Ley Nacional de Educación –referenciada en particular más adelante-, pero también se promulgan por este tiempo leyes como las que promueven la Promoción y Protección de los Derechos de las/os Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley de Financiamiento Educativo para



poder garantizar la política pública, la de Educación Sexual Integral, entre otras⁷. Se inicia un proceso de discusión, que podría incluirse dentro de lo que es una batalla cultural, para pasar del Paradigma Tutelar al Paradigma de Protección Integral de los Derechos. El desafío para el sistema educativo es que la institución escolar, su cultura, sus dinámicas los vínculos que en ella se construyen, sean transversalizados por el **enfoque de derechos**.

Respecto de lo estrictamente educativo, en la Argentina, se cuenta desde el año 2006 con una Ley Nacional de Educación: al tener carácter nacional atraviesa todo el territorio argentino; sin embargo, cada jurisdicción -el país está dividido en 24 jurisdicciones: 23 **provincias** y un distrito federal- cuenta con leyes provinciales que adhieren a la Ley Nacional de Educación y en algunos casos amplían capítulos o incluye cuestiones vinculadas con el desarrollo que en términos educativos tiene cada jurisdicción. Para aclarar lo planteado anteriormente, se brinda un ejemplo: la Ley Nacional plantea la obligatoriedad desde la sala de 5 años del nivel inicial hasta la finalización de la escuela secundaria. La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13688/07 sancionada un año después que la normativa nacional, establece la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años del nivel inicial hasta la finalización de la escuela secundaria; o sea, la normativa provincial es más completa ya que prescribe más cantidad de años de educación obligatoria que la legislación nacional. Esto tiene que ver con el gran desarrollo con el que se cuenta en dicha provincia en el nivel inicial y ello incluye la cantidad de instituciones, su distribución en el territorio bonaerense, formación de docentes especializados para trabajar en el nivel, diseños curriculares propios, entre otros (el nivel inicial abarca a niñas y niños que tienen entre 3 y 5 años de edad).

La Ley de Educación Nacional (2006) fija con claridad tres posiciones: a) La educación como derecho social, b) El conocimiento como bien público (art. 2) y c) La responsabilidad del Estado como garante (art. 4).

Es importante destacar algunos elementos que aparecen planteados en la normativa que actualmente se encuentra vigente, porque los mismos representan contrapuntos en relación con la ley anterior:

⁷ Ley de Educación Nacional 26.206/06

Ley de Educación Provincial 13.688/07

Ley Nacional de Promoción y protección de derechos de niñas, niños y adolescentes 26061/05

Ley Provincial de Promoción y protección de derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes 13.298/07

Ley Nacional de Educación Técnico- Profesional 26.058/05

Ley Nacional de Financiamiento Educativo 26.075/05

(Art 10. Regula la paritaria docente)

Ley Provincial de Paritarias Docentes 13552/06 (Buenos Aires)

Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150/06

Ley Provincial de Educación Sexual Integral 14744/15

Ley Nacional de Identidad de Género 26.743/12

Ley Nacional de Centros de Estudiantes 26.877/13

Ley Provincial de Boleto Estudiantil Gratuito 14.735/15

- El carácter de la educación como bien público y derecho social
- Queda claro la definición de educación alejada de concepciones que la entienden como servicio lucrativo u otra forma de mercantilización.
- Ratificación de la gratuidad.
- Sitúa al Estado como responsable principal de proveer y financiar la educación y además garantizar el ejercicio de este derecho social a todos/as en igualdad de oportunidades y posibilidades.
- Un financiamiento nacional que tendrá como piso el 6% del PBI exclusivamente para educación y su correlato a nivel provincial.
- La Ley nacional no especifica nada respecto de la laicidad. Se define el estatus de la laicidad en las escuelas públicas, según las leyes regulatorias, en cada jurisdicción.

Estructura del Sistema Educativo Nacional. Educación Pública y Privada

El **Artículo 17 de la Ley 26.206** establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, que comprende cuatro (4) niveles y 8 (ocho) modalidades. Los **niveles** son: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior.

Las **modalidades son**: la educación técnico profesional, la educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación en contextos de privación de la libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria.

En la Argentina, al contar con un Sistema Educativo Nacional, el Ministerio de Educación de la Nación tiene a su vez un Consejo Federal de Educación que está conformado por todas y todos las y los ministros y ministras de las distintas jurisdicciones. Allí se discuten los lineamientos de la Política Educativa Nacional; esas definiciones que se construyen federalmente representan **lo común en términos de piso** del sistema educativo; por eso en esas reuniones del Consejo Federal se plantean resoluciones que son vinculantes, es decir, deben ser cumplidas en todas las jurisdicciones. ¿Por qué se estableció esto? Porque durante la década de los 90 las políticas neoliberales lo que promovieron es que en el Consejo Federal se constituya sólo como un órgano deliberativo: se discutían las políticas pero como no eran vinculantes, el sistema educativo fue fuertemente fragmentado dividiéndose en sistemas educativos provinciales y quedando las provincias sin referencia a un piso de “lo común” que había sido tan valorado en la historia de la educación en la Argentina.

Respecto al tema de la educación pública y privada es importante decir que las jurisdicciones presentan características diversas: la educación pública es sostenida por el estado aunque hay educación privada. Para ejemplificar, se toma el caso de la Provincia de Buenos Aires: el sistema educativo bonaerense, es uno, es único, público, de dos gestiones: gestión estatal y privada. Esto significa que las definiciones de política de educativa alcanzan a las (alrededor de) 20.000 instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires: para los diseños curriculares, para la organización institucional, las políticas de intensificación de la enseñan-



za, las normativas, entre otras; o sea, se establece una política educativa para el conjunto de los y las estudiantes bonaerenses más allá de la cuestión administrativa vinculada con la gestión a que pertenece. En la provincia de Buenos Aires el 70 % de las instituciones son de gestión estatal y el 30 % son de gestión privada. Dentro de este último universo, hay una diferencia importante que es justamente que hay escuelas que no tienen subvención del Estado y otras que tienen una subvención del 100%. En esta última situación, es el Estado quien sostiene el funcionamiento de las mismas (paga los salarios de las y los docentes, se encarga del mantenimiento edilicio, paga a las y los auxiliares, entre otras cuestiones).

Influencia de las ideas neoliberales

Cuando se piensa en las políticas públicas, es importante sostener una perspectiva sociohistórica con una mirada latinoamericana y observar la relación que existe entre el desarrollo de las mismas en la Argentina y los distintos países de la región. En ese sentido, es importante señalar que cuando se revisa la década de los 90 donde las políticas neoliberales y la mercantilización de la educación se hizo presente en el sistema educativo argentino, también lo estaba en otros países de la región. Cuando en los años 2000 comienzan a asumir responsabilidades de administración del Estado, gobiernos populares (defensores de la presencia del Estado para intervenir y regular la economía), comienzan a cambiarse legislaciones y las políticas públicas asumen una tendencia hacia la inclusión, la garantía de derecho, en pos de generar mejores condiciones a partir de una mayor inversión educativa. Las definiciones de política educativa, comienzan a entenderse en clave de garantía de derechos, como una inversión estatal para el bienestar de la población y no como un gasto.

Es importante hacer una referencia relacionada con lo que actualmente sucede en la Argentina: con la asunción en el Gobierno a cargo del Presidente Javier Milei, de ideología liberal a partir de sus propias definiciones, se tomó como una de las primeras definiciones de gestión, degradar el Ministerio de Educación de la Nación y convertirlo en una Secretaría que depende del recientemente creado Ministerio de Capital Humano. La primera semana de febrero de 2024, se convirtió en una semana clave y de enorme tensión social, ya que el gobierno está tratando de imponer en el Congreso nacional un paquete de Leyes al que denominó “Proyecto de **Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos**” conocido como Ley Ómnibus. La educación, como otras áreas, es objeto de disputa para la propuesta de reforma del gobierno que propone un paquete de normas, para ser tratado durante el período de sesiones extraordinarias del Congreso Nacional, con el que se pretende **ajustar el Estado, declarar la emergencia pública y delegar las facultades legislativas en el Poder Ejecutivo por lo menos por dos años**. Bajo el diagnóstico de emergencia pública que abarcaría también a la educación, las propuestas de la ley ómnibus en ese aspecto responden a justificar la profundización del **desfinanciamiento educativo**.



El caso de la Provincia de Buenos Aires

De los 76.000 instituciones educativas que hay en el país, un poco más de 20.000 se encuentran en la Provincia de Buenos Aires (PBA). De los 13 millones de estudiantes que asisten 5.081.990 se encuentran en dicha jurisdicción. Se cuenta con 397.338 docentes (78763 no docentes/auxiliares).

El Art 21 de la Ley de Educación 13688/07 de la PBA define la estructura del Sistema Educativo Provincial. El mismo comprende:

Cuatro (4) Niveles: dentro de los términos fijados por la Ley de Educación Nacional, en los Ámbitos Rurales continentales y de islas, Urbanos, de Contextos de Encierro, Virtuales, Domiciliarios y Hospitalario: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior

Las **Modalidades** son las siguientes: Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional, Educación Intercultural, Educación Física, Educación Ambiental y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. **En el año 2022**, se crea la Dirección de Educación Sexual Integral.

Es importante señalar que puede deginirse al Sistema Educativo Bonaerense, como amplio, heterogéneo, complejo y diverso. Un ejemplo de ello, puede darse con lo que ocurre con las escuelas secundarias: cuenta con 4.862 escuelas secundarias, de las cuales 4.263 son urbanas, 400 se encuentran ubicadas en el ámbito rural, 20 en islas y 14 en contextos de encierro; 3.004 de ellas son de gestión estatal y 1.678 de gestión privada.

La provincia, agrega en su Ley, una Modalidad que no existe en la Ley Nacional que es la de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Dicha Dirección, nace en el año 1949 en Buenos Aires, durante la Presidencia de Juan Domingo Perón, con otro nombre y sosteniendo, por supuesto, perspectivas distintas a las que sostiene en la actualidad.

La dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social⁸ de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS), es, como ya se ha expresado, una de las Modalidades existentes en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. La Ley de Educación Provincial, define a las Modalidades como aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

El Art 43 del Capítulo XII de la Ley 13688/07 define a la DPCyPS: “Es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje, promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa

⁸ Ver: <https://abc.gob.ar/psicologia/>



en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la educación común y que la complementen, enriqueciéndola”.

La Dirección de PC Y PS es única en el país por las características que presenta, tanto por la cantidad de trabajadoras/es de la educación que la integran, la diversidad de estructuras territoriales, de puestos de trabajo y el propio desarrollo que se dio en su interior a lo largo de la historia. Cuenta con 19.997 puestos de trabajo docente (17.707 orientadoras/es y 2295 docentes en los Centros Educativos Complementarios (CEC), que son instituciones que dependen de dicha Dirección y que extienden la jornada escolar de niñas, niños y adolescentes, que en un turno van al jardín, a la escuela primaria o secundaria y en el otro, asisten a los CEC. Los **Equipos de Orientación Escolar** y otros tipos de equipos⁹, dependen de esta Dirección. **Dichas estructuras territoriales, que funcionan en las instituciones educativas y alcanzan el número de casi 7000**, se conforman por distintos puestos de trabajo docentes que provienen de distintas disciplinas como el trabajo social, la psicología, la psicopedagogía, las ciencias de la educación, la medicina, la fonoaudiología, entre otras. Los mismos son: Orientador/a social, Orientador/a Educacional, Orientador/a de los Aprendizajes, Orientador/a Fonoaudiológico/a. Orientador/a Médico/a (OS, OE, OA. FO y DO)¹⁰. Es importante compartir, que el puesto de trabajo de Orientador/a Social al que mayoritariamente acceden trabajadoras y trabajadores sociales, alcanza hoy un número de 6934 cargos.

La interdisciplina como práctica aparece como otra distinción de la DPCyPS, como así también el despliegue de la intervención socioeducativa desde el enfoque de la corresponsabilidad¹¹, reconociendo los marcos normativos, para fundar intervenciones situadas, complejas y de carácter pedagógico.

Se trata de una Dirección transversal en el sistema educativo, debido a que se encuentran Equipos de Orientación Escolar en instituciones de los niveles inicial, primario y secundario y en las Modalidades de Adultas/os y PCyPS.

9 Se trata de los Equipos Interdisciplinarios Distritales, que intervienen en situaciones de alta complejidad y de los Equipos de Inclusión que también tienen características distritales. La Provincia de Buenos Aires, está compuesta por 135 distritos o municipios.

10 Esas son las siglas que se utilizan para nombrar a cada puesto de trabajo

11 El Sistema de Promoción y Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes instala el principio de corresponsabilidad. La corresponsabilidad alude a que cada sector, conforme a su competencia, será responsable de la promoción y protección del derecho que debe promover o proteger, al mismo tiempo que para su restitución debe estar en relación con los demás actores sociales. En un escenario de corresponsabilidad y gestión compartida, cada actor presenta responsabilidades que le competen específicamente y se complementan con las de los demás. El principio de corresponsabilidad pretende sustituir la práctica de la “derivación” de casos entre instituciones para propender a la interdependencia entre las mismas con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral. Las competencias y responsabilidades de los diferentes actores se deben amalgamar en estrategias integrales, concertadas por los mismos para evitar la intervención fragmentada y lograr un impacto real sobre el problema (COPRETI, 2010a, 2010b).



Dicha Dirección define encuadres de trabajo a partir de ciertas definiciones: el sostenimiento del paradigma de la complejidad¹², la intersectorialidad y la articulación territorial como estrategias relevantes con las que la dirección pretende dar cuenta del **enfoque integral e institucional de cuidado** que deben sostener las políticas educativas, como así también su carácter contextualizado y situado. Para el despliegue de las intervenciones, se trabaja considerando además, los siguientes enfoques: **el enfoque de derechos** (las/os niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas/os y adultos mayores son sujetos de derecho), **de género** (se avanza desde los lineamientos políticos pedagógicos de la Dirección en la problematización y deconstrucción de instituciones heteronormadas y con contenidos sexistas), **constructivista de la enseñanza** (las intervenciones de enseñanza entablen un diálogo con las conceptualizaciones que sostienen los sujetos en lugar de ignorarlas o divorciarse de ellas) e **interseccional** (reconoce las múltiples dimensiones que atraviesa la experiencia social de cada sujeto).

Se entiende al enfoque integral e institucional de cuidado, como una dimensión de la ciudadanía, como un pacto social y ético. Cuidar es participar directamente del mantenimiento o la preservación de la vida del otro/a, es ayudarlo/a o asistirlo/a en las necesidades primordiales o para que pueda desplegar sus intereses y deseos, su creación y su imaginación. La autonomía del individuo solo, que se crea a si mismo es un mito liberal o neoliberal. No hay proyecto ni vida posible alguna sin cuidado.

Cuidar implica el compromiso que desprovisto de todo prejuicio, de toda discriminación y de todo racismo, iguala y une indisolublemente la vida propia a la vida de todos/as los/as otros/as, de cualquier otro/a.

CONSIDERACIONES FINALES

Se entiende que el Trabajo Social, en el marco del trabajo del equipo interdisciplinario en las instituciones educativas, puede realizar aportes muy relevantes. En este sentido:

- Puede contribuir a la **construcción de una matriz crítica** para abordar así el análisis de la realidad social y educativa tendiente a la desnaturalización del orden social.
- Puede aportar a la **Problematización de la idea de Conflicto** como disfunción para habilitar una perspectiva que la considere en tanto oportunidad política para la transformación e interpeleación de lo instituido

Dicha categoría aparece como clave de lectura para interpretar cómo interjuegan los intereses, posiciones, diferencias, pertenencias y la relación con la/el/le otra/o, en cualquier estructura de relaciones. El conflicto es constitutivo de lo social y lo educativo, es inherente a las relaciones sociales, forma parte de la vida institucional, de las tramas relacionales en una

¹² La complejidad es constitutiva de lo social. No hay modo de simplificar la realidad para intervenir. Captar la complejidad de lo social, lleva a pensar en un entramado; no hay posibilidad de entender esas tramas sin descifrar las relaciones de poder, las asimetrías, dominaciones, sumisiones, etc que allí se producen; o sea, sin sostener una perspectiva relacional.



realidad social que es altamente compleja, dinámica y que se encuentra en permanente proceso de transformación. Siguiendo esta línea de pensamiento, el conflicto no es un obstáculo para el trabajo en la escuela, sino que forma parte del mismo.

- Puede promover Intervenciones en la escuela, como integrantes de los diferentes equipos, como una construcción interdisciplinaria anclada en una perspectiva situada, intersectorial y transversal con carácter pedagógico
- Se sitúa la relevancia que el Trabajo Social tiene para aportar a la construcción de una **mirada de cuidado transversalizada por el enfoque de derechos e interseccional**.

Dichos enfoques se constituyen en irrenunciables para trabajar desde el sistema educativo y desde las prácticas e intervenciones del Trabajo Social en el mismo. Estos enfoques nos permiten interrogar las prácticas escolares, desnaturalizarlas, problematizarlas, desandarlas para avanzar, en un sentido amplio, en la emancipación de la experiencia social que siempre tiene una traducción en la institución educativa. El género, la clase u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser naturales o biológicas, son construidas y están interrelacionadas en intersecciones múltiples y simultáneas que hablan de su integralidad y complejidad histórico-social.

- Puede hacer un aporte muy relevante a la **construcción de una mirada comunitaria para definir las estrategias de intervención**. Emiliano Galende dice que toda expresión de cualquier conflicto en la escuela, incluso la expresión singular de alguien, debe ser pensada siempre como una problemática del propio grupo, de la propia comunidad. Para hablar de las comunidades destaca que si bien se trabaja con personas en las escuelas (muchas veces con una persona, a partir de una intervención desde la singularidad), en esa persona también está hablando la comunidad; cada sujeto dice algo de su grupo de convivencia y de su grupo de referencia y es aquí donde la intervención tiene que poder considerar quiénes son actores que allí aparecen para convocarlos como parte del abordaje y la resolución del problema.



BIBLIOGRAFÍA

BRACCHI, C. Democracia, Participación, Convivencia. Estado, Jóvenes y Políticas de Cuidado. **Revista Voces en el Fénix**, año 8, n. 62, 2017. Disponible en: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/democracia-participacion-y-convivencia-estado-jovenes-y-politicas-de-cuidado/>. Acceso en: 10 marzo 2021.

BRACCHI, C. El tema de las violencias en la historia del sistema educativo. Una búsqueda en la revista Anales de la Educación Común. *In*: Kaplan, C. **Violencia escolar bajo sospecha**. Buenos aires. Edit. Miño y Dávila, 2009.

CARBALLEDA, A. **El trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención**. Buenos Aires: Editorial Espacio, 2006.

CASTEL, R. **Las metamorfosis de la cuestión social**. Buenos Aires: Edit. Paidós, 2002.

CAZZANIGA, S. Conflicto y conflictividad social: dos categorías válidas para comprender la pobreza y la intervención profesional. *In*: BERTOLOTTI, M. I.; LASTRA, M. E. (comp.). **Políticas públicas, Conflictividad social y pobreza**. Buenos Aires: Cefomar, 2009. p. 35-41.

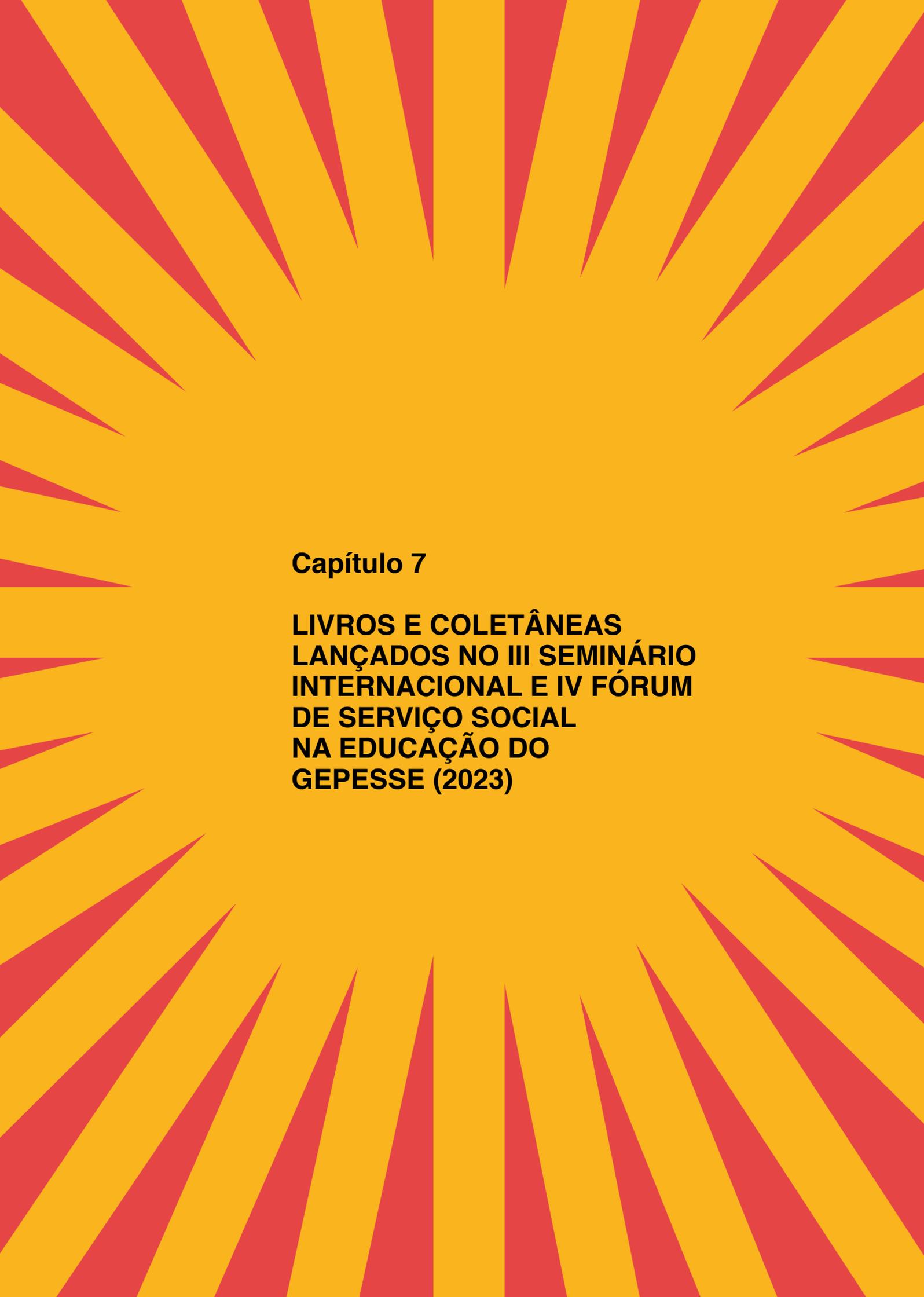
CAZZANIGA, S. **Intervención en Trabajo Social**. Material Cátedra. Facultad de Trabajo Social – UNER, 2009.

GALENDE Y ALONSO, E. **Comunicación 8/05**. Estrategias Comunitarias en la Escuela. Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. DGCyE, 2005.

NUÑEZ, V. **Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio**. Buenos Aires: Edit Santillana, 1999.

NUÑEZ, V. Una aproximación epistemológica a la pedagogía social y sus escollos de actualidad: las tecnociencias al tecnopoder. *In*: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA SOCIAL; SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL, 19., 2004. **Actas do** [...]. [S. l.: s. n.], 2004.

REDONDO, P. Aproximaciones al campo de la pedagogía social en la Argentina. **Interfaces Científicas. Educação**, v. 3, n. 1, p. 67-76, 2014.



Capítulo 7

**LIVROS E COLETÂNEAS
LANÇADOS NO III SEMINÁRIO
INTERNACIONAL E IV FÓRUM
DE SERVIÇO SOCIAL
NA EDUCAÇÃO DO
GEPESSE (2023)**



Historicamente na realização do Seminário Internacional e Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE, uma das marcas tem sido a oportunidade de proporcionar aos profissionais, estudantes e pesquisadores participantes um momento ímpar de trocas e diálogos em torno das produções de cunho científico e da sistematização das experiências e práticas profissionais na área de Serviço Social na Educação e temas correlatos que viraram livros físicos e e-books.

Não diferente das edições anteriores, no III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESSE: “Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!” evento realizado de forma presencial na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Franca, especificamente no dia 09/11, 14h às 16h, houve o espaço para o ‘lançamento de livros da área de Serviço Social e interface com a educação nas mais diversas modalidades’, tendo a mediação do mestre, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e integrante do mencionado grupo de pesquisa – Cristiano Costa de Carvalho.

Tivemos a submissão de várias produções de conhecimento para a atividade proposta de “lançamento de livros”, posteriormente a avaliação houve a indicação, por parte da comissão científica, de 14 obras. Nos cabe aqui apresentar ao leitor e leitora deste e-book os títulos que foram apresentados e discutidos no referido evento, pois assim, enquanto memória, fica registrado as importantes obras acolhidas pelo público presente no evento para compor e subsidiar novos estudos, pesquisa e assim, fortalecer a práxis profissional de assistentes sociais em interface com a educação nas diversas modalidades: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação superior.

Dessa maneira, agradecemos aos autores e autoras pela contribuição neste evento que tem sido construído coletivamente com o objetivo de propiciar espaço de reflexão crítica, trocas de experiências, organização, mobilização, formação cultural e socialização da produção intelectual de cientistas sociais, estudantes, docentes e profissionais das áreas de Serviço Social e Educação sobre os desafios do reconhecimento da educação como direito humano, subjetivo e política pública na sociedade contemporânea.

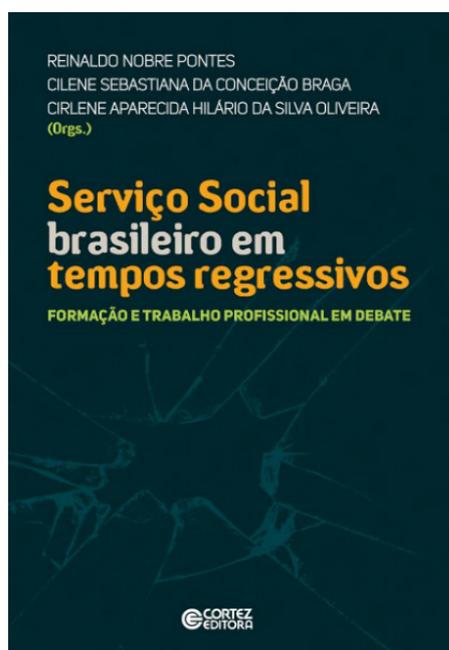
Ressaltamos ainda, especialmente a contribuição dessas publicações para fortalecer e divulgar as contribuições produzidas por profissionais, estudantes, docentes e pesquisadores de Serviço Social sobre o enfrentamento dos principais problemas e as importantes conquistas no campo educacional brasileiro, latino-americano, europeu e africano.

Não temos dúvidas que apresentação, debate e socialização das obras contribuem significativamente no processo de consolidação dos eventos promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSE) como fóruns regional, nacional e internacional que vem efetivando de forma regular debates e socialização do conhecimento sobre o Serviço Social na Educação, reforçando o caráter plural, interdisciplinar e de educação permanente que particulariza a universidade pública.

Aproveitem a leitura! Segue a relação dos livros:



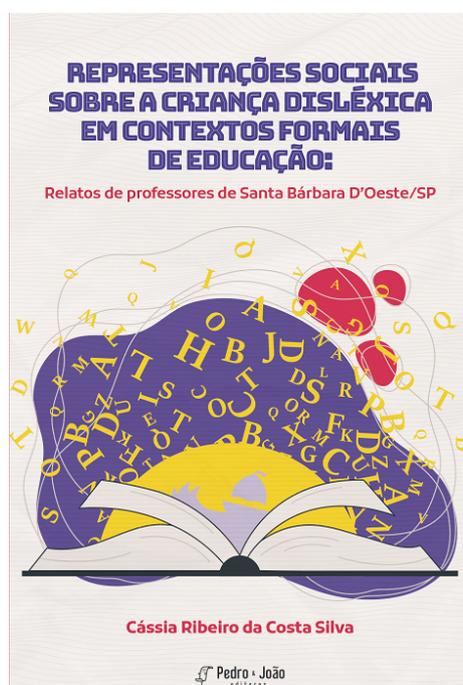
Coletânea: **Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre Educação Popular** (Ed. CRV, 2021). Organização: Graziela Scheffer (FSS/UERJ); Thaisa Closs (UFRGS) e Inez Zacarias (UFRGS).



Coletânea: **Serviço Social brasileiro em tempos regressivos: formação e trabalho profissional em debate** (Ed. Cortez, 2023). Organização: Reinaldo Nobre Pontes (UFPA); Cilene Sebastiana da Conceição Braga (UFPA) e Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira (UNESP).



Livro: **Há outro modo de construir a relação escola-família como uma experiência instituinte?** *reflexões críticas sobre a extensão universitária da UERJ com o ensino público fundamental do município de Queimados/RJ* (Ed. Dialética, 2023). Autora: Jurema Alves Pereira da Silva (FSS/UERJ).



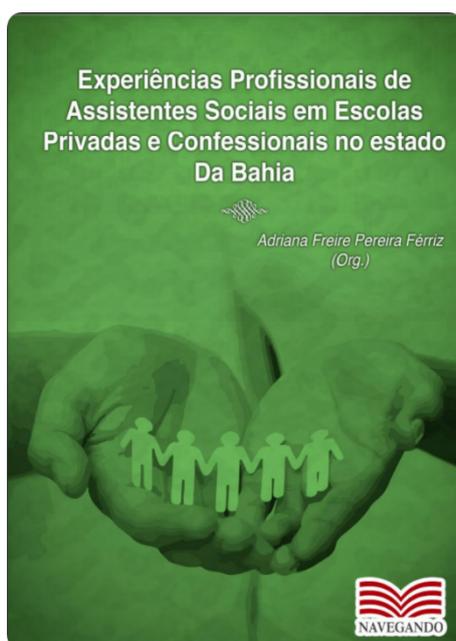
Livro: **Representações sociais sobre a criança disléxica em contextos formais de educação: relatos de professores de Santa Bárbara D'Oeste/SP** (Ed. Pedro e João, 2023). Autora: Cássia Ribeiro da Costa Silva (Associação de Beneficência e Educação).



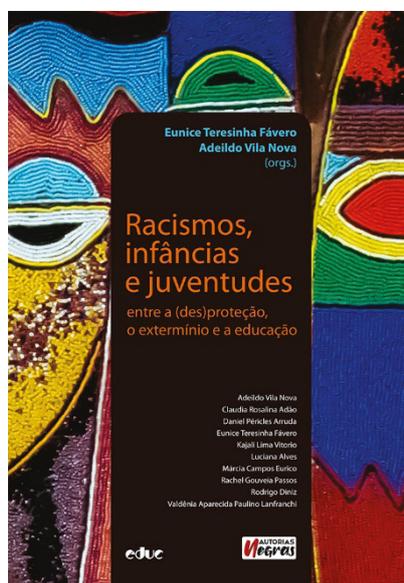
Coletânea: **Instrumentalidade e dimensão educativa no Serviço Social a partir de relatos de experiência** (Ed. Pedro e João, 2023). Organização: Adriana Giaqueto Jacinto (UNESP), Bruna Carolina Bonalume (TJSP).



Coletânea: **O trabalho do assistente social na educação básica privada/confessional: experiências profissionais no estado de São Paulo** (Ed. CRV, 2023). Organizadora: Eliana Bolorino Canteiro Martins (UNESP).



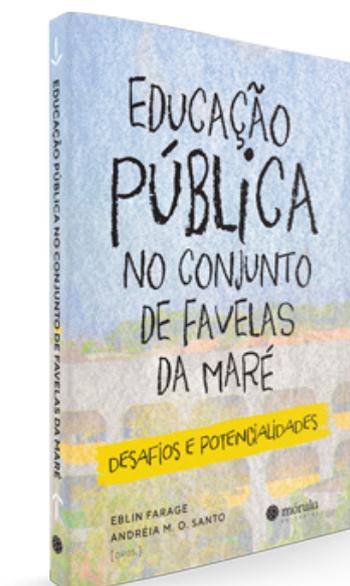
Coletânea: **Experiências profissionais de assistentes socais em escolas privadas e confessionais no estado da Bahia** (Ed. Navegando, 2021). Organização: Adriana Freire Pereira Ferriz (UFBA).



Coletânea: **Racismos, infâncias e juventudes: entre a (des)proteção, o extermínio e a educação** (Ed. Educ, 2023). Organização: Eunice Teresinha Fávero (PUC-SP) e Adeildo Vila Nova (PUC-SP/TJSP).



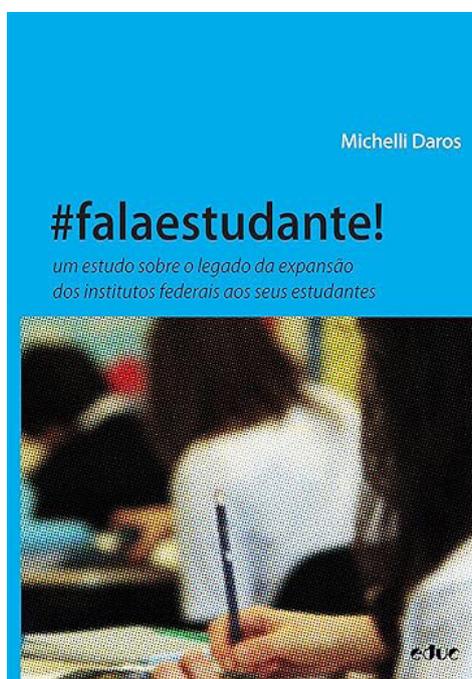
Coletânea: **Trabalho, questão social e diversidade humana: temas contemporâneos** (Ed. UFBA, 2023). Organização: Adriana Freire Pereira Férriz (UFBA) e Magali da Silva Almeida (UFBA).



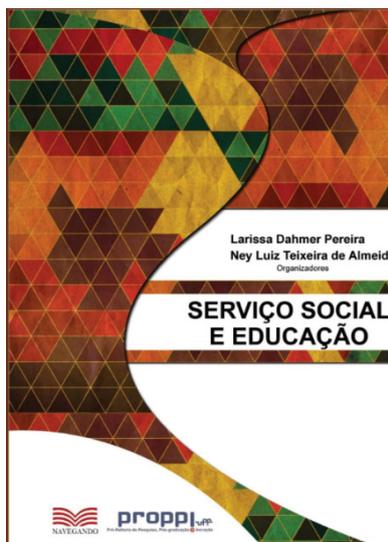
Coletânea: **Educação pública no conjunto de favelas da Maré: desafios e potencialidades** (Ed. Mórula, 2023). Organização: Eblin Farage (ESS/UFF) e Andréia Martins de Oliveira Santo (UFRJ e UFF).



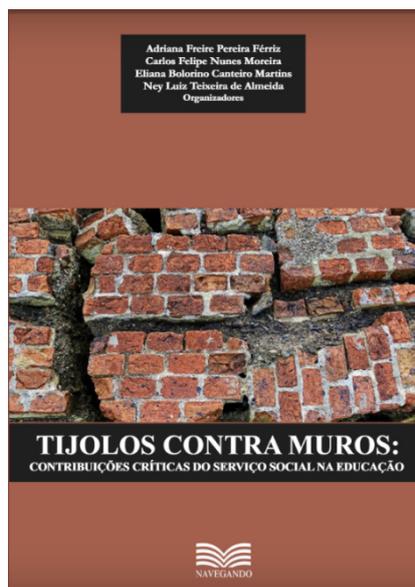
Livro: **Estado, território e cotidiano no conjunto de favelas da Maré** (Ed. Móru-la, 2023). Autora: Eblin Farage (ESS/UFF).



Livro: **#falaestudante!** *Um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes* (Ed. Educ, 2023). Autora: Michelli Aparecida Daros (IFSP/PUC-SP).



Coletânea: **Serviço Social e Educação** (Ed. Navegando, 2020). Organização: Larissa Dahmer Pereira (ESS/UFF) e Ney Luiz Teixeira de Almeida (FSS/UERJ).



Coletânea: **Tijolos contra muros: contribuições críticas do Serviço Social na educação** (Ed. Navegando, 2022). Organização: Adriana Freire Pereira Férriz (UFBA); Eliana Bolorino Canteiro Martins (UNESP); Carlos Felipe Nunes Moreira e Ney Luiz Teixeira de Almeida (FSS/UERJ).



**PARTE II
DIMENSÃO
SOCIOEDUCATIVA
DO TRABALHO DOS
ASSISTENTES
SOCIAIS**

Capítulo 1

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL DO SÉCULO XXI

Por:

Rafael Gonçalves dos Santos

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Yukari Yamauchi Moraes



Rafael Gonçalves dos Santos⁹
Eliana Bolorino Canteiro Martins¹⁰
Yukari Yamauchi Moraes¹¹

<https://doi.org/10.47519/eiae.p2c1>

INTRODUÇÃO

Este estudo é produto das reflexões teóricas, com ênfase na “Educação e Serviço Social” empreendidas pelos autores, especificamente por um deles, ao longo de sua trajetória acadêmica e no processo de elaboração da dissertação de mestrado. O principal objetivo da pesquisa bibliográfica e documental foi explorar e analisar aspectos relevantes relacionados à inserção do/a assistente social nas políticas educacionais no contexto brasileiro, buscando uma compreensão analítica do panorama das políticas educacionais no contexto neoliberal e suas principais repercussões no trabalho do/a assistente social.

A temática desta investigação se delinea, portanto, em função das mudanças morfológicas no âmbito das políticas educacionais no Brasil, advindos principalmente das imposições ideológicas e de organismos internacionais que promoveram prejuízos à classe trabalhadora, em especial, aos/às assistentes sociais (foco do presente estudo), mas que certamente trouxeram repercussões significativas no interior da dinâmica escolar que afetaram o Estado de direito à educação tão arduamente conquistado pelos movimentos sociais da educação e explicitado pela Constituição Federal de 1988.

É importante contextualizar, ainda que brevemente, sobre o cenário mundial da hegemonia neoliberal como uma resposta às crises cíclicas que afetaram o sistema capitalista de reprodução, sobretudo a partir dos anos de 1970. Diante dessas circunstâncias, ao preservar seu crescimento e expansão, foram implementadas diversas medidas articuladas entre o Estado e o setor privado no âmbito da reestruturação produtiva.

Tais crises recorrentes no sistema capitalista ao longo do século XX levaram a elite dominante ao questionamento das políticas sociais vigentes pelo Estado de Bem-Estar Social (lembrando que o Brasil foi embrionário) e da capacidade do Estado em garantir a proteção social para a população. Nesse contexto, o neoliberalismo emergiu como uma corrente de pensamento que defende a diminuição da intervenção estatal na economia e bem como a promoção de reformas liberais e de natureza mercantilista para sustentar o que é denominado de “autorregulação do livre mercado”.

A partir da década de 1970, os governos de diversos países incorporaram em seus planos de governo políticas neoliberais como forma de enfrentamento às instabilidades econômicas e a estagnação do crescimento do mercado. Estas políticas, incluíram sobremaneira, a privatização de empresas estatais, o aumento da exploração sobre a classe trabalhadora, a compressão de salários e seus direitos trabalhistas, ocasionando também em seus resultados o enfraquecimento dos movimentos sindicais, privatização e comercialização de patrimônios públicos, e ataques contra a educação pública, sintonizada a onda



neoconservadora que se alastrou pelo mundo e de forma peculiar nos países de capitalismo periférico e dependente como o Brasil.

Os mecanismos de controle ideológico promovidos historicamente, por governos neoliberais, elaboraram uma série de narrativas em torno desta gradativa retirada da responsabilidade estatal perante as expressões da questão social. Nesse cenário, ao elencar a realidade brasileira na contemporaneidade, é possível afirmar que tais estratégias foram presentes nos últimos governos brasileiro, especificamente ao analisar o âmbito da política de educação.

Como forma de evidenciar o projeto educacional que remontam a ótica neoliberal e suas repercussões no âmbito da educação pública brasileira, o estudo se propõe a discutir, brevemente, sobre a inserção do/a assistente social no âmbito da política educacional no cenário brasileiro, e na sequência, o papel do Estado especificamente no trato desta política social e as manifestações do conservadorismo, elencando a interface com os impactos macroestruturais promovidos pelo ideário neoliberal no campo da educação no recente governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Ademais, o texto também se propõe a contribuir para os estudos científicos sobre o trabalho do/a assistente social no âmbito da educação, apresentando os possíveis desafios enfrentados pela categoria profissional para assegurar a construção de projetos educacionais orientados na concepção de educação pública, de qualidade e socialmente referenciada, contra hegemônica do projeto educacional orientado pelo ideário ultra-neoliberal-conservador do governo em referência.

BREVE REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE SERVIÇO SOCIAL, EDUCAÇÃO E O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA SOCIEDADE CAPITALISTA

É possível afirmar que a relação entre serviço social e educação são acompanhados desde os primórdios da profissão em decorrência da potencialidade política e interventiva desta profissão no enfrentamento das diversas formas de manifestações da questão social (Almeida, 2007), certamente de forma diferenciada de acordo com a evolução sócio-histórica da sociedade e da própria profissão.

Entretanto, com base nos estudos efetuados pelos autores Dentz; Silva (2015) os primeiros registros documentados sobre a atuação do serviço social na educação ocorreram em meados de 1930, contexto que denunciava os principais índices estatísticos desfavoráveis na educação¹ e acirramento da desigualdade social² no Brasil.

Em resposta a este cenário e com o objetivo de impulsionar a industrialização brasileira, o governo de Getúlio Vargas (1951-1954), Juscelino Kubitschek (1956-1961) e João Goulart (1961-1964) elaboraram o projeto de desenvolvimentismo nacional e os/as assistentes sociais nesses períodos históricos, foram requisitados para a execução das políticas sociais, dentre elas podemos incluir a política de educação.

¹“De acordo com o censo de 1940, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais era de 55,9%” (Mantovani, 2012).

²“Em 1940, apenas um terço da População Economicamente Ativa (PEA) era assalariado” (Pochmann, 1998).



No espaço escolar, o referido projeto imbricava nas práticas interventivas do/a assistente social na “preparação social dos indivíduos a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital” (Vieira, 1977, p. 178).

Percebe-se que as motivações do Estado brasileiro e sua relação com projeto educacional neste contexto, já determinava a educação como instrumento para a formação técnica dos trabalhadores com vistas a atender as requisições do mercado de trabalho e, concomitantemente efetivar o controle da classe trabalhadora no atendimento de algumas das suas demandas, porém sintonizadas com os interesses do capital. Nesta direção as ponderações de Almeida explicam a contradição própria da política educacional, conforme segue:

[...] a política educacional é uma demarcação de práticas educacionais próprias de um tempo histórico, determinadas pela correlação de forças que a luta de classes alcança, estruturada pelo Estado em sua relação com a sociedade civil no exercício contraditório de suas funções de estabelecimento de consenso, coerção e garantida da reprodução social da força de trabalho visando assegurar as condições gerais de reprodução ampliada do capital. A educação como complexo social não se reduz à política educacional. Esse campo de intervenção do Estado se constitui, portanto contraditoriamente, pois ao mesmo tempo em que faz parte das estratégias de controle ideológico, econômico e político da classe dominante, também se tornou pauta da agenda de lutas da classe trabalhadora como parte do reconhecimento dos direitos sociais e subjetivos – nos horizontes limitados da sociedade burguesa – e componente fundamental para o processo de elaboração de uma visão de mundo autônoma (Almeida, 2021, p.2).

Retomando a reflexão sobre o Serviço Social, no contexto histórico dos primórdios da profissão e sua relação com a educação, destacamos que às bases conservadoras tradicionais que pautavam à profissão (Iamamoto, 2015), as contribuições do/a assistente social no âmbito da política de educação inicialmente eram funcionais ao ideário dominante, se organizaram tendo como referência o modelo proveniente dos Estados Unidos da América traduzida no denominado: Serviço Social de caso, de grupo e desenvolvimento da comunidade.

Modelo este formatado na intenção de ajustamento social e moralização da vida social imprimindo nas expressões da questão social a configuração de “problemas sociais”, individualizados, fragmentados, despidos de determinantes econômicos, sociais, culturais e históricos. Portanto, a atuação do/a assistente social neste contexto educacional era destinada a resolução de problemas pontuais e funcionais para a manutenção do status quo.

Contudo, após o Movimento de Reconceituação, ocorrido em meados dos anos de 1960/1970, que promoveu a aproximação com a teoria social crítica marxiana e o diálogo da categoria profissional articulado com os movimentos sociais, evidenciando as lutas das classes sociais, a formação e o exercício profissional de assistentes sociais foram redimensionados por uma perspectiva crítica. Sem dúvida este posicionamento foram elementos primordiais para balizar a leitura questionadora da “questão social” e suas expressões em uma perspectiva crítico-dialética, bem como preconizar ações propositivas para o seu enfrentamento. Nesse sentido, ao considerar o campo das políticas sociais e por consequência, as políticas educacionais como locus privilegiado da ação profissional (Almeida, 2007), as dimensões teórico-me-



todológico, ético-político e técnico-operativo do serviço social brasileiro admitem a educação na perspectiva ampliada, ou seja, a educação que extrapola o espaço formal do ensino.

Assim, a concepção de educação que orienta atualmente o trabalho do/a assistente social na política educacional está sintonizada na educação crítica, emancipatória, propositiva que visa a formação integral para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Neste sentido, as entidades representativas da profissão (conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS) reconhecem a educação como elemento extremamente significativo para que os indivíduos se reconheçam como sujeitos de direitos e assim balizar ferramentas que possam contribuir para os processos de transformação social, considerando a dimensão política, econômica, ideológica e cultural da educação. Desta forma, a luta do serviço social articulada com a comunidade educacional é a “ampliação e consolidação da cidadania, considerada primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras” conforme descrito no Artigo 3º da Lei que regulamenta a profissão de Serviço Social, um dos princípios explicitados no Código de Ética profissional do/a Assistente Social (CFESS, Lei nº 8.662/93), inserido neste contexto o direito a educação.

Este posicionamento político do serviço social em direção à democratização dos direitos humanos e sociais, o qual tem se manifestado radicalmente contra o projeto educacional hegemônico em curso, afirma o compromisso com a educação crítica, libertadora, voltada para formação humana, que possa contribuir com a emancipação política tendo como horizonte a emancipação humana, conforme mencionado anteriormente. Assim, não podemos considerar esta concepção de educação popular, democrática e participativa desarticulada de outros direitos sociais fundamentais.

Portanto, ponderar sobre a efetivação do trabalho do/a assistente social nas políticas educacionais pressupõe afirmar a concepção de educação que fortaleça a cidadania plena dos sujeitos usuários das políticas e que são materializados no acesso à saúde, moradia digna, cultura, lazer, segurança, alimentação, transporte, dentre outros direitos, ou seja, todos os elementos que majoritariamente estão ausentes na vida da população que são vítimas das desigualdades sociais, dentre elas destacamos as dificuldades de acesso, permanência e conclusão da escolarização em todos os níveis de ensino, principalmente de um significativo contingente da classe trabalhadora empobrecida.

Ademais, o serviço social tem como objeto central de trabalho a intervenção propositiva nas diversas manifestações da questão social, que são atendidas parcialmente pelas políticas sociais, públicas e privadas. Ao analisar o papel estratégico do trabalho do/a assistente social no âmbito da política educacional, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, contribuindo no processo de efetivação de formação humana com vistas a mobilizar o senso crítico dos sujeitos para que esses se reconheçam como sujeitos históricos e de direitos, assim possa desenvolver suas potencialidades que podem impactar na luta contra desigualdades sociais. Para tal ao assistente social se predispõe a atuar juntamente com os demais profissionais da comunidade escolar, no enfrentamento dos fenômenos sociais que pairam no universo educacional e impactam no processo de ensino-aprendizagem e assim, comprometem o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas tendo repercussão na vida social.



Ao refletir sobre a inserção do/a assistente social na divisão social do trabalho, é necessário contextualizar e levar em consideração o conjunto de processos demarcados por crises cíclicas que incidiram na esfera do trabalho e Serviço Social, imprimindo a categoria profissional a constante amplificação de desafios, tensionamentos e demandas profissionais.

Diante do exposto, o contexto em questão revela uma notável mudança morfológica nas demandas sociais e profissionais, e esse mesmo processo ocorre na transformação dos limites e possibilidades na intervenção profissional sobre esta realidade.

O contexto dos efeitos negativos causados pela redução e distribuição dos direitos sociais ao longo da história, evidenciados pela crise global do capital, de natureza estrutural, combinados com as medidas adotadas no âmbito econômico-financeiro e orientação neoliberal³, indicam para além de uma crise no ordenamento social, repercussões nos valores e nos projetos sociais, que, de acordo com as concepções desenvolvidas por Netto (1999), em síntese os projetos sociais são:

[...] aqueles que apresentam uma imagem da sociedade que se quer se construir, que contam com determinados valores para justificar sua construção e meios para concretizá-la. São projetos coletivos, onde suas propostas estão voltadas para o conjunto da sociedade. Porém, há concorrência entre diferentes projetos societários e, na realidade em que vivemos, os projetos societários que atendem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas contam sempre com condições menos favoráveis diante dos projetos das classes possuidoras e dominantes (Netto, 1999, p.4).

O que ocorre, portanto, é a predominância significativa do capital financeiro e seus projetos em ascensão, que fundamentam ideologicamente a funcionalidade de seu sistema tanto nos processos de produção quanto na reprodução das relações sociais, econômicas e políticas, com capacidade de distorcer quaisquer valores que contrariam a manutenção da ordem estabelecida.

As repercussões da crise desencadeada pela estagnação econômica no Brasil e em toda América Latina em meados dos anos de 1980⁴, se reverberam na crise econômica mundial de 2008 (Harvey, 2011), provocando uma série de alterações que impactam significativamente no mercado de trabalho e na dinâmica de toda classe trabalhadora, em especial, do Serviço Social, foco do presente estudo.

Nesta conjuntura, o processo de reorganização geral do modo de produção capitalista, em nível global, desencadeou mudanças perceptíveis e relevantes, embrionário da busca

3 “O neoliberalismo como uma política de classe inspirada em uma ideologia econômica que busca ampliar a *mercadorização*, dando origem a formas de “acumulação por espoliação”. Enfatizam-se a expansão e a renovação dos mercados globais, da privatização, da financeirização, dos modelos de gestão e de exploração do trabalho, expandindo as áreas e intensificando as formas de acumulação capitalista” (Andrade, 2019, p. 112).

4 “A crise econômica dos anos 80, a década perdida, foi objeto de inúmeros estudos de economistas. No caso brasileiro, a aceleração da inflação e a centralidade política da discussão sobre planos de estabilização econômica deram o tom aos primeiros governos civis posteriores ao regime autoritário, o de José Sarney (1985-1990) e o de Fernando Collor de Mello (1990). A sucessão de planos econômicos frustrados condicionou o processo político em seu conjunto, lançando dúvidas e temores com relação à própria consolidação das instituições democráticas” (Brasílio; Kugelmas, 1991, p. 145).



incessante do capital para sua ampliação e reprodução, assim, todas as modificações no mundo do trabalho são decorrentes à esta lógica.

O capital deste modo, passa a solicitar o extenso processo de restauração, que prescreve novas formas de enfrentamento – fator que não é novidade na dinâmica do capitalismo. Em vista disso, o que difere das demais crises acometidas pela lógica capitalista se trata da profundidade de sua crise e níveis de complexibilidade. Em suma, as respostas dadas à crise iniciada nos anos 1970 – resultante da reestruturação produtiva, contrarreforma do Estado e outros arranjos, posteriormente em 2008, outros elementos se impõem para além da complexificação desta conjuntura.

Este fator, incluindo a deterioração gradativa dos direitos sociais historicamente conquistados, são um dos motivos que impulsiona e exige o enfrentamento da categoria profissional sobre esta realidade.

Isso coloca na classe trabalhadora (especialmente aos assistentes sociais) a contradição e permite questionar: “qual é o estado da luta de classes hoje? Como é possível enfrentar este avanço do capital, considerando os limites e possibilidades da intervenção profissional neste cenário de crises profundas? Eis o dilema que persegue a longa data a categoria profissional.

É de suma importância ressaltar que essa conclusão teórica embasada em uma perspectiva crítica e emancipatória, não representa uma orientação singular para a categoria profissional. Ao considerar o/a assistente social como um agente ativo na dinâmica das relações sociais, as bases teóricas acompanham esse movimento e se atualizam de acordo com suas necessidades. Logo, ao considerar as estruturas da sociedade capitalista e seu potencial alienador, é comum que o/a assistente social não se reconheça como parte da classe trabalhadora, sendo alienado pelas circunstâncias objetivas e subjetivas da profissão, gerando, assim, uma reação de estranhamento em relação ao significado social de seu trabalho.

A desvalorização e descartabilidade das pessoas aprofunda o processo de alienação e estranhamento do trabalho, radicalizando a coisificação das relações humanas e fragilizando as identidades individual e coletiva e a dimensão ética do trabalho, principalmente pela situação de desemprego estrutural (Raichelis, 2011, p. 430).

Nesse sentido, as bases teóricas da profissão, apresentam uma constante dupla tendência: por um lado, a possibilidade de reatualização do conservadorismo; e por outro, o potencial de avanço crítico na intervenção profissional por meio de qualificação, formação e institucionalização gradual da profissão na sociedade brasileira. O segundo, exige a consideração de uma atuação coerente com as demandas sociais que são apresentadas, indissociáveis do seu compromisso ético-político com a classe trabalhadora.

Essa fragmentação e fragilização intencional, orientada pela lógica dominante, leva a uma interpretação pessoal das demandas sociais que são apresentadas, causando para o/a assistente social, o constante sentimento de fracasso e impotência justamente pelo distanciamento dos propósitos sociais da profissão por meio do trabalho coletivo. Como resultado, ao estabelecer esta individualidade frente às demandas apresentadas, reduz-se as possibilidades da construção de uma atuação contra hegemônica.



Conforme exposto anteriormente, a dinâmica de dominação e direcionamento das intervenções do/a assistente social na sociedade capitalista remonta aos primórdios da profissão, pois, o profissional em questão se enquadra na divisão social do trabalho em um contexto já marcado pelas manifestações da questão social, resultantes das crises cíclicas enfrentadas pelo sistema capitalista de reprodução e seu mecanismo de exploração e dominação sobre as classes sociais.

A presente realidade que permeia a categoria profissional, prescreve a necessidade de uma abordagem abrangente em relação à condição do/a assistente social enquanto trabalhador/a assalariado/a. Para tanto, é preciso compreender plenamente essa realidade, levando em consideração as dinâmicas que se manifestam na vida individual e no trabalho do/a assistente social, a fim de identificar as reais motivações subjacentes às suas contradições, os desafios que restringem a intervenção profissional, bem como às causas da precarização do trabalho e a flexibilização gradual dos direitos trabalhistas.

Nesse contexto, somente por meio de uma compreensão integral, embasada em uma perspectiva crítica, será possível empreender os esforços concretos para alcançar a autonomia relativa do profissional, bem como, a valorização salarial, o reconhecimento social e a adoção de estratégias de enfrentamento condizentes com a luta da classe trabalhadora. Essas ações visam promover benefícios e direitos que ampliam a cidadania de toda população, as quais incluem os/as assistentes sociais.

A EDUCAÇÃO DA TRISTEZA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EFETIVAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL DO SÉCULO XXI

O período de gestão de Jair Messias Bolsonaro apresentou como proposta um plano de governo com o intuito de assegurar o controle ideológico das classes populares urbanas enquanto mecanismo fundamental para implementar um projeto de privatização do ensino ao invés de garantir a sua democratização.

Dentre as principais propostas listadas, observa-se que uma delas defendia que o governo conseguiria alcançar maiores conquistas dispondo da mesma quantidade de recursos, o que apenas revela o caráter obscurantista e direitista dessas propostas, principalmente por contrariarem todas as medidas e ações consideradas de esquerda.

De maneira geral, as políticas fascistas passaram a adotar medidas que atacam diretamente a dimensão educativa e o projeto ético-político profissional de assistentes sociais, cujas ações são justificadas por considerarem os processos educativos emancipatórios um espaço de reprodução da “doutrina marxista”.

Durante uma entrevista realizada pela Revista Veja no dia 31 de dezembro de 2018, Bolsonaro incentivou, durante os seus discursos de ódio, a necessidade de se combater o “lixo marxista” que está presente nas instituições de ensino, justificado por posicionamentos religiosos e conservadores que incentivam a adoção de ações de caráter ultranacionalistas que contrariam os princípios constitucionais e a laicidade do Estado. É possível compreender que tais discursos apenas incentivam a reafirmação da onda obscurantista que priva o desenvol-



vimento de conhecimentos e saberes científicos, além de atacar as ciências da natureza, da filosofia e das artes nos diversos espaços e ambientes educacionais.

Um dos principais desafios enfrentados pelos/as assistentes sociais para assegurar a construção de uma educação pública de qualidade consiste em desconstruir a sua imagem enquanto um sistema que comercializa serviços no contexto da Organização Mundial do Comércio (OMC), e que cujo papel esteja associado a uma instituição que possui um potencial meramente lucrativo no mercado de serviços educacionais. Conforme disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a educação deve ser reconhecida como direito fundamental ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, responsável por fundamentar as bases do Estado Democrático de Direito.

Dentre os diversos ministros conservadores que passaram pelo Ministério da Educação (MEC) no governo Bolsonaro, pode-se citar o patriota, liberal-conservador, cristão e professor por vocação, Ricardo Vélez Rodríguez. De acordo com a notícia online divulgada pelo UOL no dia 31 de janeiro de 2019, o referido ex-ministro da educação ocupou o cargo no período de 01 de janeiro de 2019 a 09 de abril de 2019, e foi responsável pela reafirmação do caráter excludente e de expulsão das classes populares urbanas dos espaços das universidades ao afirmar que a universidade, do ponto de vista das capacidades, “não é para todos”, e que esta deveria ser destinada somente para uma elite cultural dominante.

A partir das medidas adotadas, é possível indicar que o plano de governo apresentado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro pautava-se somente numa combinação privilegiada entre educação e mercado financeiro. Além de ferir o princípio constitucional da autonomia das universidades, observa-se que as organizações democráticas, republicanas e o pluralismo político também foram fortemente ameaçados por sua gestão obscurantista, de modo a ferir o poder de autodeterminação na elaboração das normas e na organização de serviços, programas e projetos em todos os Níveis e Modalidade de ensino.

De maneira geral, o governo Bolsonarista buscou combater a “ameaça esquerdista”, as “doutrinações nas escolas”, o “marxismo”, o “homossexualismo” e a “ideologia de gênero” em defesa da família heteropatriarcal-cristã-racista-capitalista. Trata-se da difusão de discursos de ódio e de intolerância que visam controlar a construção de conhecimentos no âmbito do ensino e da pesquisa a partir da adoção de projetos ultraconservadores de educação nas diversas instâncias políticas que contribuem para a reafirmação da ideologia política e econômica de extrema direita.

Apropriado enquanto um recurso exploração, mercantilização e valorização do capital, é possível compreender que o mercado educacional data desde a emergência da crise capitalista de 1970, podendo ser caracterizada pelas consequências provocadas pela reestruturação produtiva, mundialização do capital e agudização das ações reacionárias da ideologia liberal. Indo ao encontro com os princípios e diretrizes obscurantistas do governo do expresidente, é notório que os antecedentes históricos do sistema educacional brasileiro retornam para a realidade contemporânea ao distribuir as suas atividades entre o Estado, a Igreja Católica e o empresariado, apreendidas como uma “cultura da crise”, uma vez que a ausência da intervenção estatal não realiza questionamentos sobre os determinantes estruturais da crise do regime de acumulação capitalista. Após a década de 1980, essa cultura contribuiu para a reconstitui-



ção da hegemonia burguesa no Brasil, atacando principalmente os movimentos sociais que buscavam consolidar um sistema de proteção social universal (Mota, 1995 *apud* Pereira, 2022, p.110).

Outro fator agravante do ex-governo de Jair Messias Bolsonaro que revela o retrocesso histórico no campo dos direitos sociais diz respeito ao projeto neoliberal inaugurado desde os anos 1990, que busca construir uma cultura antiestado superestimando os projetos da sociedade civil, como se esta fosse homogênea.

De acordo com as análises de Coutinho (2006), desde o final dos anos 1980, dois projetos societários apresentam concepções antagônicas e estão em constante disputa. O primeiro projeto é o liberal corporativo, segundo o qual o mercado possui espaço máximo na sociedade buscando fortalecer a sua despolitização, reduzindo as ações públicas na área social e que cujas ideias fundamentam-se na ideologia neoliberal. As suas intervenções reforçam a concepção de solidariedade, caridade e filantropia, além de direcionar as suas ações para o atendimento de demandas corporativas e não- classistas. Já o segundo projeto consiste na busca pela construção de uma democracia de massas, isto é, de uma concepção política voltada para ampliar a participação política da sociedade e democratizar as ações do Estado por meio de reformas que atendam às necessidades das classes populares urbanas e periféricas, e que contrariam os interesses privados e corporativos com vistas a consolidar um projeto societário amplo, universal e democrático (Coutinho, 2006 *apud* Pereira, 2022, p.111-112).

Diversas políticas sociais como a saúde, educação e cultura passaram a serem influenciadas pela noção de publicização, uma vez que são responsáveis por descentralizar para o setor público não- estatal - também compreendida como terceiro setor - a prestação de serviços que não envolvem o poder do Estado, mas que necessitam diretamente do seu apoio.

A participação da sociedade de classes também é velada e os recursos públicos são transferidos para o setor privado, de modo a destruir políticas públicas organizadas pelo princípio da universalidade.

Apropriado pelo discurso de justiça social, o Poder Executivo apenas intensificou as intervenções de sucateamento das políticas sociais justificadas pelos ajustes fiscais, além de atingir o mundo do trabalho, haja vista a precarização de contratações, salários inferiores e temporários.

Ainda nos dias atuais, é possível analisar que essas medidas contraditórias apenas reafirmaram a lógica burguesa de se construir um ensino possível para a geração do lucro, ou seja, rentável para o empresariado, barato e reproduzidor dos seus princípios ideológicos. Somado a essas medidas e fortalecido cada vez mais pelas influências da mídia e das redes sociais, os meios de comunicação em massa têm caminhado em direção à manipulação das massas populares sob o amparo dos interesses do mercado financeiro internacional que tendem a reafirmar os princípios e valores burgueses, o que também reflete diretamente sobre as políticas sociais em geral, e as políticas educacionais em específico. A disseminação de informações também passou a moldar pensamentos e a coibir a liberdade de expressão em detrimento de conteúdos informativos, e que são organizados para a defesa de interesses econômicos e partidários do populismo de direita.

A América Latina também se deparou com o processo de recuperação histórica do regime ditatorial, apreendido enquanto símbolo de um passado que voltou a fazer parte das



nossas realidades em termos econômicos, políticos e culturais. A passagem para a ditadura civil-militar não ocorre somente por meio de golpes de Estado ou militares, mas também se torna possível por meios democráticos, em que o governante pode corroer todo o sistema por dentro. Na realidade contemporânea, é notório que o regime democrático fora violentamente esvaziado de seu significado social, e com isso a população passou a criticar os rumos tomados pela política, não se sentindo mais representada pelos partidos políticos, principalmente por serem enxergados enquanto defensores dos interesses privados das elites.

Esses fatores fazem com que lideranças autoritárias comecem a ganhar mais força e voz, de modo com que os seus ideais sejam naturalizados por setores das elites políticas e econômicas locais (Levitsky; Ziblatt 2018 *apud* Mayer, 2023, p. 14). Não obstante, a democracia é transformada em autocracia sob o discurso ideológico de se combater a corrupção e contribui para a promoção da segurança nacional. Destarte, a crise democrática no país está diretamente vinculada às dificuldades reais em processar demandas sociais de uma sociedade cada vez mais complexa e contraditória.

Ao associar tais aspectos ao modelo de gestão implantado pelo ex-presidente, torna-se evidente o fato de que as elites romperam o pacto com a classe trabalhadora ao acentuar medidas de destruição de seus direitos, do não atendimento às suas necessidades mais elementares e ao abrir espaço para a instauração de um ideário neoliberal ultraradical. Nesse sentido, inicia-se um movimento de hiper individualização que não só é responsável pelo desmonte das políticas sociais, mas que também exclui os estratos populares urbanos e periféricos do modelo de sociabilidade ideal projetado pela classe dominante. Esse movimento também faz com que os indivíduos não consigam organizar-se politicamente, não se enxerguem enquanto parte de uma sociedade, isto é, de uma comunidade comum, mas tão somente como indivíduos que vivem em competição entre si lutando pela sua sobrevivência.

A partir da análise desses fatores, observa-se que o populismo direitista no Brasil foi responsável por implementar diversas medidas de exclusão em defesa de um modelo de sociabilidade harmônica e livre de conflitos diretos a partir da inter-relação entre as correntes de pensamento neoliberais e conservadores. Segundo as análises de Enchelstein (2019), o populismo surge como uma alternativa ao modelo fascista do início do século XX, buscando representar os interesses daqueles que não se sentem representados pelos sistemas políticos existentes. Logo, as reações da população contra as elites políticas passaram a ser instrumentalizadas por grupos que buscam destruir o sistema vigente e instaurar um novo regime de governo pautado num perfil sócio-étnico-cultural dominante, ou seja, do homem branco cristão ocidental.

Os grupos partidários dessa vertente atuam em defesa de um regime específico formado por um modelo cultural e totalitário que possuem valores tradicionais em oposição às lutas históricas da população negra, indígenas, comunistas, à comunidade LGBTQIAPN+, ao feminismo, dentre outros setores sociais que influenciam diretamente na construção identitária do perfil predominante de quem acessa e permanece nos diversos espaços da educação no país.

No âmbito do ensino e aprendizagem, observa-se que tais consequências atingem todos os espaços educacionais, uma vez que buscam cercar o pleno desenvolvimento do pensamento crítico de crianças, adolescentes e jovens a partir das pautas de ordem e de disciplina.



Uma das investidas do governo de Jair Messias Bolsonaro foi implementar ataques constantes à educação e aos educadores, de modo a menosprezar o trabalho até então realizado. Por isso, algumas ações evidenciaram a necessidade de colocar “ordem” no campo educacional brasileiro e uma delas foi materializada na proposta de instituir um programa que priorizasse a atuação das forças de segurança dentro de escolas (Boutin; Flach, 2003, p.40).

O cenário pandêmico abriu espaço para uma série de retrocessos no campo dos direitos humanos e sociais, caminhando principalmente em direção à privatização da educação pela agenda neoliberal ultraradical, além de desafiar o trabalho profissional de assistentes sociais. Um dos aspectos que podem ser elucidados nesse contexto diz respeito à desarticulação de estratégias e ações entre os municípios, estados e o Distrito Federal, haja vista a adoção de políticas negacionistas que impossibilitam a compreensão de todas as particularidades de vida dos/as estudantes, além da falta de incentivo à construção de um currículo de ensino que confira maior articulação de toda a comunidade escolar com vistas à formação continuada de professores/as para a reafirmação de um modelo de educação integral e efetivo.

O compromisso ético e político de atenção às diversidades sócio-étnico-culturais que constroem o perfil predominante de quem acessa, permanece e conclui as etapas de ensino estão fadadas ao esquecimento.

A partir das reflexões realizadas, torna-se evidente que a agenda da educação brasileira apresenta um forte retrocesso histórico sob a influência de uma elite dominante ultraradical que ameaça a educação crítica, os direitos humanos e sociais, as conquistas trabalhistas e silencia o protagonismo dos movimentos sociais. Esse retrocesso busca recuperar as bases de um modelo educacional moral e cívico, principalmente na Educação Básica, além de censurar professores/as nas salas de aula, monitorar os conteúdos dos materiais didáticos para a aplicação do Enem - principalmente de todo material bibliográfico que analisa o saldo deixado pela ditadura civil-militar no país - além de atingir o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), uma vez que passaram a sofrer com o seu desfinanciamento a partir das medidas de privatização implantadas.

Todos os elementos teóricos e as análises apresentadas apenas reforçam a busca pela manutenção de uma estrutura social injusta, desigual e dividida por interesses antagônicos sustentados pelas relações de conformidade e subserviência. A agenda política implantada pelo período Bolsonarista esteve atrelada ao pensamento conservador de defesa da família tradicional e da religião em oposição à esquerda e com forte viés militarista e de armamento da população. Mas porque analisar gestão do governo Bolsonaro sendo que está se findou? Justamente porque revisitar este processo histórico recente é essencial para interpretar o momento atual e compreender a correlação de forças atuais. O saldo deixado pelo governo no âmbito da educação brasileira apenas tornou evidente o processo de esvaziamento dos programas e projetos que inviabilizam e excluem diversos/as estudantes das agendas governamentais e da participação no mapeamento de políticas públicas educacionais socialmente referenciadas.

A “educação da tristeza” se tornou parte da realidade de milhares de estudantes pelo país, abrindo espaço para a difusão da pedagogia do medo e do controle, tornando hegemônica no interior da educação brasileira os valores morais, militares e autoritários, e que são



utilizados enquanto pilares fundamentais para a sustentação de um modelo de ensino conformista e precarizado em todo o território nacional.

Com o objetivo de contribuir para a defesa do direito à educação nas redes públicas de educação básica e para a promoção do bem-estar social de professores/as, estudantes, familiares, direção e toda a equipe técnica, a partir de um longo movimento de luta da categoria profissional de assistentes sociais e de psicólogos através de suas entidades representativas, cerca de vinte anos, foi aprovada a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais no âmbito dos estados e municípios, de forma integrada e qualificada.

As ações interdisciplinares de psicólogos/as e assistentes sociais nas redes de ensino possuem um importante papel e responsabilidade social para o fortalecimento das condições de permanência na educação e para a defesa do bem-estar social de toda a comunidade escolar. O trabalho realizado pelas equipes multiprofissionais também contribui para a manutenção da saúde mental, o desenvolvimento da criatividade e das relações interpessoais, a construção de espaços educacionais mais plurais e inclusivos, além do incentivo à capacitação e formação continuada de todo o quadro de profissionais da educação.

Ademais, a profissão de Serviço Social carrega uma importante responsabilidade de construir de maneira coletiva e interdisciplinar com as demais profissões que atuam no trabalho coletivo desenvolvido no âmbito da educação, um novo currículo educacional que seja capaz de incentivar a construção do pensamento popular, da interculturalidade, de uma formação permanente que envolva os aspectos sociais, pedagógicos e psicológicos, principalmente, de metodologias pedagógicas que estejam sintonizadas ao cotidiano da vida social, ou seja, das realidades vivenciadas por milhares de estudantes que lutam diariamente para acessar, permanecer e concluir as diversas etapas e níveis da educação pública no país.

A luta, que foi travada para aprovação da referida lei ainda não terminou, ainda há uma longa jornada repleta de embates e desafios que precisam ser enfrentados, para a sua implementação em todos os municípios do território brasileiro. Defender uma formação qualificada, livre, plural e emancipatória onde estudantes possam comandar a própria vida e o futuro da sociedade precisa ser diária. Mas para que essa formação seja efetiva, é preciso garantir que haja “uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica” (Gramsci, 2004e, p.75).

Diante da complexidade da realidade social, permeada por acirramento das expressões da questão social que incidem sobremaneira no universo educacional outros saberes são necessários para efetivar que a escola cumpra seus objetivos, dentre eles destacamos a significativa contribuição de assistentes sociais e psicólogos, cada qual, poderão colocar o seu arsenal de conhecimentos, habilidades e expertises para, juntamente com os demais profissionais da educação, com estudantes e suas respectivas famílias possam mobilizar esforços para efetivar o direito à educação pública, laica, de qualidade socialmente referendada e para todos, todas e todes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 o Brasil foi surpreendido pela emergência de um vírus que deflagrou fortes riscos de contaminação e que, em decorrência da sua expansão desenfreada, tornou-se uma pandemia cujas proporções saíram do controle das instâncias da política de saúde. Para além desta situação de emergência nacional, diversas intervenções reacionárias e genocidas do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (PL) foram colocadas em prática, iniciando pelo negacionismo da gravidade da pandemia e dos percalços presentes no seu enfrentamento, tais como: o parco investimento no âmbito da saúde pública na efetivação de medidas preventivas (vacinas) e também curativas (fornecimento de equipamentos médicos hospitalares) dentre outros; e principalmente pela falta de coordenação nacional nas ações da área da saúde pública acrescida da demora em viabilizar o isolamento social evitando a proliferação do vírus.

Diante desse cenário de contradições, o século XXI encontra-se imerso aos interesses do “Estado da morte” e de uma crescente guerra cultural que avança sem precedentes, e que atinge especialmente a classe trabalhadora, portanto incide também na categoria profissional de assistentes sociais, dentre outras profissões indispensáveis para a defesa dos direitos sociais historicamente conquistados. A ideologia neoliberal organizou-se de maneira inteligente e de forma estratégica a partir da adoção de políticas de contenção e de controle das classes populares urbanas que sofrem diariamente com a violação dos seus direitos, não apenas sociais mas também humanos, e que foram historicamente conquistados pela organização e mobilização dos movimentos sociais por meio das lutas políticas e da articulação popular.

Nessa perspectiva, as análises e reflexões apresentadas pelo presente estudo teórico revelam que ainda há uma longa jornada de luta e resistência para que a inserção de assistentes sociais no âmbito da educação brasileira seja efetivada, tendo em vista a reafirmação do projeto ético-político profissional em defesa de políticas públicas educacionais que construam espaços mais inclusivos e diversificados sócio-étnico-culturalmente.

As transformações sócio-históricas do significado social, ético e político da profissão em Serviço Social indicam que, a partir da inserção da categoria profissional na divisão social e técnica do trabalho e, ainda que a profissão tenha sido marcada pelo cenário de crises cíclicas e determinações contraditórias instaurado num país de capitalismo periférico e dependente como o Brasil, é importante compreender que a categoria profissional desenvolve um importante trabalho educativo em todos os espaços sociais e de intervenção profissional. E por esta razão, o papel da educação precisa estar diretamente situado no exercício das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política dos/as assistentes sociais, materializando-se nos espaços de trabalho em oposição aos efeitos persuasivos da dominação externa burguesa.

Nesse sentido, os sucessivos ataques frontais provocados pela política privatista de inspiração neoliberal no campo econômico, político, social e cultural demonstraram que, nos últimos anos, as relações de produção e exploração intensificaram e ganharam novas bases de apoio na atual conjuntura societária, uma vez que a realidade brasileira contemporânea encontra-se dominada por um neofascismo que se alimenta de vidas humanas e que estabelece relações hierárquicas de poder e de exploração por uma elite econômica ocidental, branca, heterossexual e cisgênero. Nessa perspectiva, as categorias de classe social, raça/etnia, gênero



e sexualidade não podem ser apreendidas de maneira isolada, principalmente por estarem dialeticamente indissociáveis entre si, e por contribuírem para a análise das desigualdades e do agravamento das expressões da questão social.

O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia-a-dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários (Iamamoto, 2005, p.17).

Destarte, não podemos nos conformar com o quadro de contrarreformas e dos crescentes retrocessos históricos no âmbito das políticas sociais, especificamente da política de educação brasileira. É importante que haja maior investimento do orçamento público para a implementação de políticas públicas, de modo a reafirmar o seu papel intersetorial na garantia de maior qualidade em todas as Etapas e Níveis da educação nas redes públicas de ensino. O processo de organização, planejamento e gestão das universidades não podem deixar de atender às necessidades presentes no âmbito da política de educação, especialmente no que concerne ao controle do orçamento destinado para a sua manutenção, com o intuito de conferir maior transparência em relação aos gastos públicos no âmbito das instituições de ensino do país.

A educação e o seu papel político precisam, portanto, serem apreendidos enquanto um importante instrumento de luta e resistência capaz de emancipar segmentos submetidos a condições violentas de opressão, e que são cristalizados no interior das relações de desigualdades do sistema de poder da ideologia neoliberal. Assim, urge a necessidade de fortalecer o protagonismo estudantil e os movimentos coletivos de luta e defesa da educação pública que têm sido atingidas pelas consequências da crise econômica, política, social, ambiental e sanitária, intensificada pela agudização das expressões da questão social, e que caminhe em defesa dos direitos humanos e sociais historicamente conquistados.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. L. T. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais.** *In*: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 2007, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n], 2007. Disponível em: [https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_soc io_ocupacionais1.pdf](https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_soc_io_ocupacionais1.pdf). Acesso em: 8 nov. 2022.
- ANDRADE, D. P. Neoliberalismo: crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. **Novos estudos CEBRAP**, v. 38, p. 109–135, maio 2019.
- BRASIL. Constituição (1993). **Código de Ética Do/a Assistente Social n. 8.662, de 13 de março de 1993.** 10. ed. Brasília, DF, 1993.
- BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASILIO, S.; KUGELMAS, E. **O Leviathan declinante: a crise brasileira dos anos 80.** [S. l: s. n.], 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jDQk7ng6k7G3xv5sYwRz-BXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S. F. Disciplina, ordem e pensamento aprisionado: a lógica das escolas cívico-militares. *In*: FOLTRAN, E. P.; RODRIGUES, M. de F. (org.). **Efeito Bolsonaro na educação: análise crítica.** Ponta Grossa: ZH4, 2023. p. 34-53.
- REVISTA VEJA ONLINE. **Bolsonaro diz que vai combater ‘lixo marxista’ nas escolas.** 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/bolsonaro-diz-que-vai-combater-lixo-marxista-nas-escolas>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- COUTINHO, C. N. **Intervenções: o marxismo na batalha das idéias.** São Paulo: Cortez, 2006.
- DENTZ, M. V; SILVA, R. R. D. 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.
- GRAMSCI, A. Homens ou Máquinas? *In*: GRAMSCI, A. **Escritos Políticos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2, p. 73 - 76.
- HARVEY, D. **The enigma of capital and the crises of capitalism.** Londres: Profile Books, 2011.



IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MANTOVANI, B. A. **Um enfoque sobre o analfabetismo (1915-1939)**. São Paulo: USP, 2012.

MAYER, R. O ovo da serpente do século XXI: crise da democracia, neoliberalismo e populismo de direita. *In*: FOLTRAN, E. P.; RODRIGUES, M. de F. (org.). **Efeito Bolsonaro na educação: análise crítica**. Ponta Grossa: ZH4, 2023. p. 10-33.

NETTO, J. P. **A construção do projeto ético-político do serviço social**. *In*: Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. Brasília: Associação Brasileira de Estudo e Pesquisa em Serviço Social; Conselho Federal de Serviço Social, 1999. 22 p.

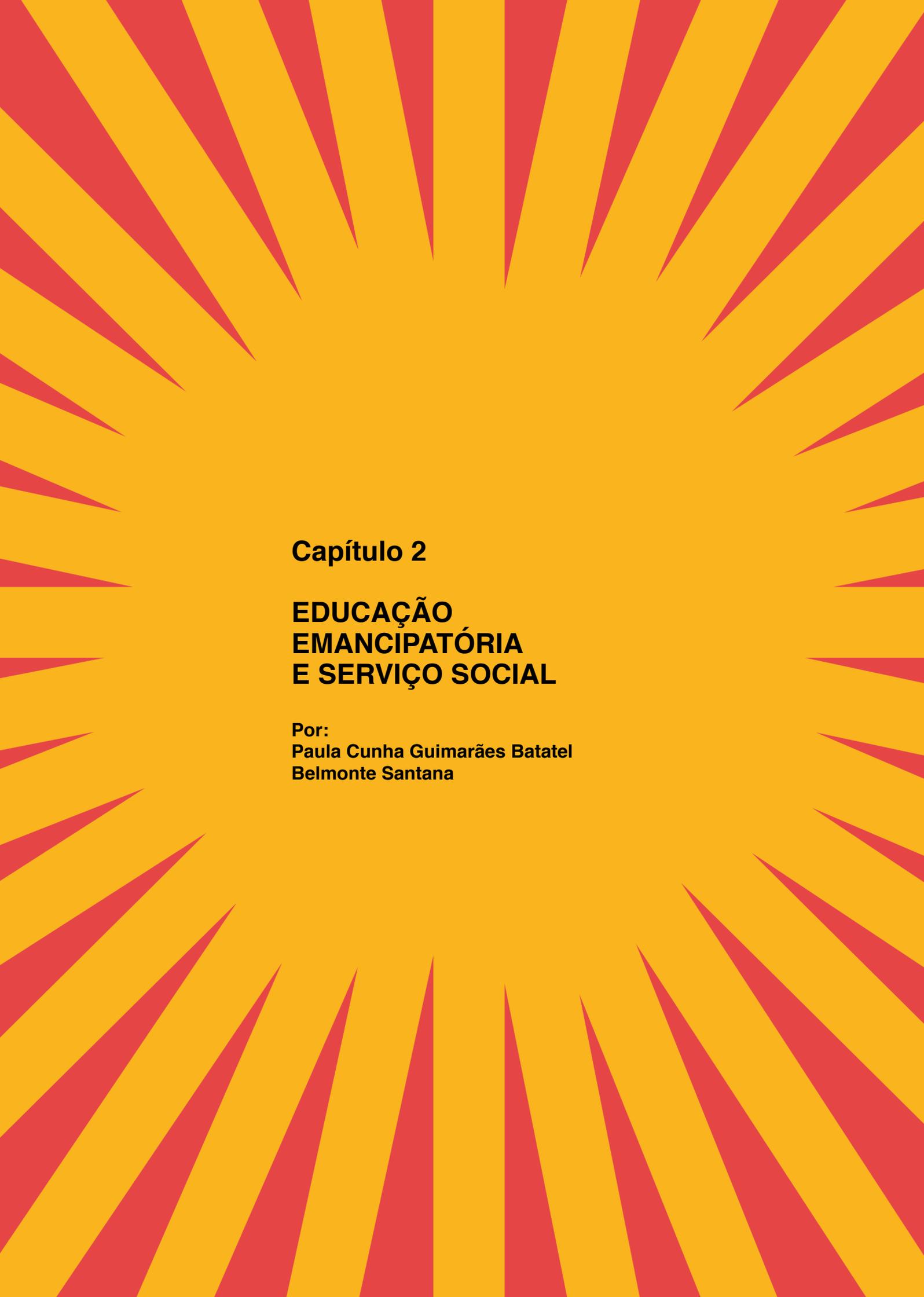
POCHMANN, M. **Velhos e novos problemas do mercado de trabalho no Brasil**. 2023.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social: da Igreja ao empresariado**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2022.

RAICHELIS, R. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Serviço Social & Sociedade**, [S. l.], n. 107, p. 420–437, set. 2011.

UOL ONLINE. **Universidade “não é para todos”, mas “somente para algumas pessoas”, diz ministro da educação**. 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/universidade-nao-e-para-todosmassomente-para-algumas-pessoas-diz-ministro-da-educacao/>. Acesso em: 21 maio 2023.

VIEIRA, B. O. **História do serviço social: contribuição para a construção de sua teoria**. Rio de Janeiro: Agir, 1977.



Capítulo 2

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E SERVIÇO SOCIAL

**Por:
Paula Cunha Guimarães Batatel
Belmonte Santana**



INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a inserção do Serviço Social na educação, reconhecendo a dualidade histórica e dialética entre educação mercadológica e emancipatória. Trata-se de um fragmento do segundo capítulo da dissertação de mestrado da autora, o qual traz como impulso inicial as dúvidas, incertezas, inquietações acerca da prática profissional do Serviço Social na educação profissional, com base no cotidiano da profissional na área, utilizando a pesquisa bibliográfica como fonte privilegiada metodológica. A educação é um processo de transformação e através dela abre-se um campo de possibilidades, de mediações analíticas críticas.

O objetivo é refletir sobre a ação educativa e emancipatória do Serviço Social. Para tanto, foram utilizadas as aproximações de Gramsci em relação à educação, por meio da categoria hegemonia, refletindo sobre o processo histórico de surgimento do Serviço Social no Brasil. Além disso, na incansável busca pela aproximação com a essência dos fenômenos que se apresentam, qualificando a intervenção profissional e buscando embasamento em bibliografias que tratassem sobre a educação, foram identificados dois posicionamentos em relação à temática que caminham juntos na sociedade.

Tais posicionamentos serão trabalhados no texto, mas para fins didáticos cabe, desde já, uma explicação sobre seus sentidos, nomeando-os como educação mercadológica e educação emancipatória. A educação mercadológica é utilizada como mecanismo estratégico de controle e consolidação de valores para o capital, massificando a qualificação – mais estrategicamente a educação profissional – e utilizando-a como discurso para o enfrentamento à extrema pobreza, estimulando formações aligeiradas, emergenciais, com foco na responsabilidade de sucesso individual.

Em contraponto, tem-se a educação como ferramenta de emancipação. Essa é a perspectiva em que acredito como profissional, pois trata de afirmar a educação como uma ação transformadora, o que possibilita a emancipação dos sujeitos, vistos como sujeitos de direitos, sendo, por exemplo, um espaço fundamental para a ação educativa do Serviço Social, já que se faz necessário o desvelamento da direção que este campo teórico e prático-profissional vem tomando diante da mercantilização da vida social. O papel da educação com um posicionamento crítico é o constante embate com o fim de impedir que a produção de conhecimentos e a reprodução de valores estejam atrelados aos interesses da classe dominante. Diante disso, como o Serviço Social tem se posicionado? É preciso considerar a educação como um processo de socialização, articulando com a história do surgimento do Serviço Social, resgatando a dimensão educacional constitutiva da profissão.

Inicialmente, as bases ideológicas do Serviço Social se relacionavam com a doutrina social da Igreja e a atividade profissional tinha um caráter missionário e vocacional, reforçando os interesses da classe dominante, mas com o tempo novas influências foram surgindo.



Yazbek (2009) destaca que, paulatinamente, o Serviço Social foi se aproximando da matriz positivista e de sua apreensão instrumental e imediata do ser social, de forma objetiva. Outra influência foi a fenomenologia, associando a transformação social às atitudes pessoais que se configuram na relação entre assistentes sociais e seus chamados “clientes”. Três abordagens que caracterizavam um fazer profissional conservador. Mas, a partir da década de 1960, sob a influências das transformações do sistema capitalista, o Serviço Social passa a rever sua fundamentação conservadora em um movimento que pretendia reconfigurar as bases teóricas, técnicas e políticas da profissão.

A ação educativa passa a ser requisitada às assistentes sociais, principalmente se pensada a necessidade de união entre educação e proteção social. Além disso, no sentido de explorar as formas de aprendizagens através de reflexões, análises teóricas e práticas, produzir conhecimentos que se materializaram através de um processo de comunicação. A dimensão educacional do Serviço Social tem um papel fundamental nos processos de conscientização, politização, organização e mobilização e por isso é fundamental a abordagem da temática neste estudo, principalmente sobre a educação na perspectiva de Gramsci.

Não se tem a pretensão de esgotar o debate acerca da temática da educação, sua relação com o trabalho ou a ação educativa para o Serviço Social. Trata-se de um esforço para incentivar reflexões e possibilidades de intervenção da categoria, ressaltando a necessidade de se debruçar sobre a temática, por sua potencialidade. Faz-se necessário considerar a lógica da dimensão educativa emancipatória, sob o viés de um projeto de formação que objetive o desenvolvimento do ser humano numa perspectiva crítica.

DESENVOLVIMENTO

Gramsci e a educação

Antes de tudo, convém fazer uma análise da perspectiva humanista da educação, que se manifesta em dois momentos distintos, mas dialeticamente interligados: na crítica da alienação produzida pelo processo educativo, engendrado no contexto de uma sociedade fundada no primado da propriedade privada dos meios de produção e quando propugna a possibilidade da omnilateralidade¹ humana na direção ideal de uma sociedade emancipada. A educação tem um processo de produção e reprodução de conhecimentos inerentes às mediações necessárias à práxis, que resulta na humanização dos homens.

1 O homem tem a possibilidade de se tornar outro e melhor, por meio da vida em sociedade. Segundo Manacorda, “Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral”. O desenvolvimento omnilateral, seria o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.” Ou seja, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, pressuposto para o processo de emancipação humana. Cf.: MANACORDA, M. A. História da educação: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.



Antonio Gramsci foi um filósofo, escritor e político italiano que viveu no século XX. Conhecido por suas contribuições para a teoria marxista, debruçou-se em abordagens sobre a educação e a cultura como ferramentas de dominação e resistência. Construiu um conjunto articulado de categorias que lhe permitiu apreender com clareza o movimento orgânico do bloco histórico capitalista-burguês. O autor não apreendeu o domínio da burguesia somente como imposição de sua vontade e ideologia, mas também a sua perspicácia e capacidade de estabelecimento e manutenção de sua liderança intelectual e moral. Tal perspicácia e competência foi denominada por Gramsci como hegemonia, que é uma forma de relação social (Hobsbawn *et al.*, 1981).

A hegemonia é, para Gramsci, a ‘capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário’ (Gruppi, 1978. p. 5). Em sentido amplo, a hegemonia se refere ao processo em que uma classe ao tornar-se dirigente, torna-se, pois, dominante (devendo também continuar dirigente) em relação às classes subalternas (Gramsci, 2002 *apud* Duriguetto, 2007). Sendo assim, a hegemonia não opera apenas no plano estrutural, mas também no plano superestrutural de um determinado bloco histórico, pois para ser construída estabelece mediações com a forma de ser, pensar e agir dos homens. Destarte, a disputa pela hegemonia envolve uma reforma intelectual e moral, a partir da necessidade de conquistar o consenso e de formar uma base social (Simionatto, 2011 *apud* Daros, 2019, p. 62).

A categoria é muito mais do que a dominação de uma classe social sobre a outra, é o resultado articulado entre força e consenso. A capacidade de construção de uma hegemonia decorre da possibilidade de que uma classe fundamental, dominante ou subalterna elabore sua visão de mundo. Essa classe precisa ser capaz de estruturar o campo de lutas de modo a determinar frentes de intervenção e articular alianças. É fundamental o exame da questão da hegemonia como reforma intelectual e moral, isto é, a partir da construção de uma concepção de mundo, a qual precisa necessariamente estar atrelada a um programa de transformação radical da economia. Gramsci entendia a construção de uma nova hegemonia como uma unidade entre teoria e ação. Uma teoria capaz de traduzir, em realidade, a ação do proletariado para a edificação de novas relações sociais de produção. Assim como uma nova superestrutura, com novos aparelhos de hegemonia que difundissem uma concepção de mundo unitária, uma sociedade civil² restaurada que, em conexão orgânica com a estrutura, se tornasse capaz de destruir o Estado em sentido restrito. Seria um processo de reabsorção da sociedade política pela sociedade civil (Dias, 1991).

A hegemonia não é puramente domínio, mas também direção intelectual e moral. Para que um grupo alcance domínio político é preciso que exerça, concomitantemente, a direção intelectual e moral. É a direção exercida em todas as esferas, da superestrutura à estrutura, do terreno ideológico ao político econômico. No entanto, a hegemonia não é imutável e necessita de estratégias não apenas para sua conquista como também para sua manutenção.

2 “Para o autor, a sociedade civil se organiza e se estabelece no espaço em que se manifesta a organização e representação institucional dos interesses dos diferentes grupos sociais, da elaboração e/ou difusão dos valores, culturas e ideologias que tornam ou não conscientes os conflitos e as contradições sociais.” (Daros, 2019, p. 66).



Sem o consentimento de grupos sociais subordinados, o equilíbrio entre força e consenso desaparece e a hegemonia se esvai. Toda a crise de hegemonia pressupõe a abertura de um novo espaço hegemônico. Gramsci demonstra como a hegemonia é uma categoria ampla. Para o autor, ela é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se. A classe dominante não só controla o poder político e econômico, mas é capaz de estabelecer uma dominação cultural. Essa dominação é obtida através da criação de uma ideologia dominante, que se torna senso comum, naturalizando as relações de poder existentes. Diante disso, a hegemonia não deve ser entendida nos limites de uma coerção pura e simples, pois inclui a direção cultural e o consentimento social a um universo de convicções, normas morais e regras de conduta, assim como a destruição e a superação de outras crenças e sentimentos diante da vida e do mundo (Gramsci, 2001).

No que tange à hegemonia do projeto societário capitalista, por exemplo, pode-se trazer uma concepção mistificada, escondendo desigualdades e os antagonismos de classe. Trata-se da estratégia de se construir consensos diante de ameaças iminentes com as crises econômicas, reestruturando meios de produção e de trabalho, reorganizando culturalmente as classes dominadas e eliminando “as resistências, o dissenso, na busca de adesão e do consentimento do trabalhador aos imperativos do desenvolvimento econômico” (Abreu; Cardoso, 2009, p. 596). Já ao que se refere às classes subalternas, é necessário que o processo de organização cultural esteja vinculado ao processo da classe-para-si, ou seja, para além da classe em suas determinações concretas, conquistando sua própria consciência, objetivando o rompimento com a ordem intelectual e moral do capital.

É inegável a relação existente entre o ser humano – tendo como enfoque o ser social que é derivado da relação trabalho-educação – e a própria educação como pilar da sociedade.

O trabalho é o ponto de partida para a construção de uma escola em que há a preocupação com a relação unitária e dialética entre teoria e prática. O trabalho, compreendido aqui para além da produção da riqueza material, como atividade criadora da humanidade, é o ponto de partida para toda a formação humana, ou seja, a educação, a escola, a cultura e a direção da sociedade, para Gramsci, devem partir do trabalho. (Daros, 2019, p. 68)

É no trabalho, em sua historicidade e dimensão concreta, que o homem encontra o fundamento e o princípio potencializador da existência de uma educação de cunho unitário (Gramsci, 2001). Diante disso, faz-se fundamental analisar as contradições inseridas no caráter educacional e como uma classe – hegemônica – impõe seus interesses. O ser humano, para assegurar a sua existência, precisa transmitir o conhecimento possuído para as gerações seguintes, a partir disso ocorre uma recriação, renovação, configurando-se um movimento de conservação-superação. Nesse sentido, a função social da educação seria atingir a consciência e transmitir valores, comportamentos, códigos necessários para a vida em sociedade, tudo que influi a partir da objetivação de determinado propósito, o qual se concretiza na realidade e influencia as relações dos sujeitos.



Dialogar sobre a educação na perspectiva de Gramsci não foi uma escolha aleatória. Ele foi um dos pensadores marxistas que mais se debruçou sobre essa temática, sugerindo uma educação capaz de proporcionar aos homens o desenvolvimento omnilateral, contribuindo para a emancipação humana. Para ele, a educação manifesta a sua grande importância: o conhecimento e domínio pelas massas, enfatizando, assim, o seu viés transformador (Gramsci, 2001). Já em relação à transmissão tradicional do conhecimento, Gramsci compreende não como um tipo ideal, mas como parte de um processo político de construção de uma outra hegemonia ou de uma contra hegemonia. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica: a ideologia da classe dominante se realiza e se transforma em senso comum³, mas como pedagogia política pode permitir a transmissão de um saber prático.

A preocupação de Gramsci com a questão educacional dialoga com seu projeto de elevação cultural e moral da classe trabalhadora. Para o autor é necessário superar o senso comum e construir uma concepção de mundo homogênea e coerente, uma consciência filosófica, de superação da divisão social do trabalho. Não se trata de afirmar que essa superação, no campo da cultura, signifique uma completa renúncia ao passado, mas, sim, de um momento dialético (Martins, 2012). O autor defende uma educação humanística que visa à formação da consciência crítica e autônoma das massas, fundamental à formação de uma nova hegemonia. Seria a possibilidade de o sujeito sair do seu estado de consciência individual para um estado de autoconsciência em sentido coletivo, em direção à superação da opressão.

Para o filósofo, a estratégia de criação de escolas profissionalizantes pela burguesia era uma manobra para perpetuar a dualidade classista na educação. Jimenez (2001, p. 75) lembra que “as classes dominantes, através da história, têm lançado mão dos maiores malabarismos para tentar instruir os trabalhadores sem educá-los para governar”. Enquanto a educação humanista era reservada aos filhos da classe dominante, restavam para o proletariado as escolas profissionais, moralizantes – Gramsci refutou esse modelo privilegiado para uma minoria.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se um homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada [...] a escola profissional não deve se tornar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme (Gramsci, 1976 *apud* Monasta, 2010, p. 64).

Gramsci rejeitou qualquer indicação de anulação ou negação do conhecimento à classe trabalhadora. Por esse motivo, deplorava qualquer projeto pedagógico que se dirigisse aos trabalhadores com um rebaixamento da linguagem ou de poucos conteúdos e via na Filosofia da Práxis aquilo que buscava veementemente para a massa trabalhadora, uma concepção

3 “Todo estrato social tem seu ‘senso comum’ e seu ‘bom senso’, que são, no fundo, a concepção da vida e do homem mais difundida. Toda corrente filosófica deixa uma sedimentação de ‘senso comum’: é este documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetram no costume.” (Gramsci, 2001, p. 209).



de mundo original e ligada aos processos do real. Ou seja, para o filósofo era fundamental abolir qualquer forma de conservação de certo tipo de formação classista e era preciso defender a elaboração de uma escola unitária estruturada pela cultura geral, humanista e formativa.

[...]escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2011, p. 214).

O Serviço Social e a educação emancipatória

O Serviço Social surge no Brasil⁴ em meio a um processo político, social e econômico, na instalação do capitalismo monopolista. Nos anos 30, a economia – até então concentrada no café e na agropecuária – passa a ser redirecionada através de investimentos industriais, o que refletiu na exploração da força de trabalho. Com a acumulação do capital, a desigualdade social entre as classes torna-se cada vez mais latente, aumentando a riqueza da burguesia e a miséria da classe operária. A sobrevivência do trabalhador dependia da venda da força do seu trabalho e de toda sua família; mesmo assim, o dinheiro que recebia não era suficiente para o seu sustento, nem para manter condições básicas, como alimentação, habitação e lazer (Iamamoto; Carvalho, 2011).

Iamamoto (2014) afirma que a particularidade da formação social brasileira é fruto da herança conservadora. Trata-se de um modelo de “revolução pelo alto” que, “as classes dominantes se antecipam às pressões populares, realizando mudanças para preservar a ordem, evitando qualquer ruptura com o passado, conservando traços essenciais das relações sociais e a dependência ampliada do capital internacional” (Iamamoto, 2014, 132), através de uma forma elitista e antipopular. Nesse sentido, a questão social está intrinsecamente relacionada à contradição capital X trabalho. Para a autora,

[...] a questão social expressa as desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. É em meio a essas contradições que trabalha os assistentes sociais, com as múltiplas dimensões da questão social tal como se expressam na vida dos indivíduos sociais, a partir das políticas sociais e das formas de organização da sociedade civil na luta por direitos (Iamamoto, 2014, p. 158).

A questão social era tida como uma ameaça que a classe operária e sua presença no cenário político representavam à ordem vigente. Por esse motivo o Estado e o grande capital, de alguma maneira, precisavam intervir nas necessidades reivindicadas pela classe trabalhadora. Sendo assim,

⁴ No âmbito internacional a profissão surge no século XIX, no contexto de Revolução Industrial.



É importante lembrar que foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a questão social para a esfera pública. Os conflitos sociais passam a exigir a interferência do Estado no reconhecimento e na legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos, consubstanciados nas políticas e serviços sociais (Iamamoto, 2014, p. 160).

Surgem os primeiros indícios de organização de trabalhadores para se manifestarem contra a classe dominante. Para a burguesia era preciso buscar formas de exercer o controle social e conter os movimentos. No entanto, a classe dominante sabia que o tempo livre do trabalhador poderia gerar comportamentos de enfrentamento à ordem social, por isso suas vidas deveriam ser conduzidas e controladas nas vilas operárias. Segundo Neto (2006), a intervenção na questão social ocorreu via Políticas Sociais e de forma fragmentada. O objetivo era atingir apenas as refrações e sequelas, individualmente, como problemáticas. O discurso era de redução de disfuncionalidades, com o Estado assumindo o caráter público da questão social, mas reforçando nela a aparência da natureza privada e da individualização. Era preciso contar com profissionais que pudessem intervir frente às novas demandas sociais, abrindo terreno para a chegada das primeiras assistentes sociais. O Serviço Social se institucionaliza com vistas a intervir nas relações sociais do trabalhador e de sua família, adequando-o conforme as demandas do Estado e da Igreja.

O Estado, como centro de exercício do poder político, é a via privilegiada através da qual as diversas frações das classes dominantes, em conjunturas históricas específicas, impõem seus interesses de classe ao conjunto da sociedade, como ilusório interesse geral (Iamamoto; Carvalho, 2011, p. 88).

As assistentes sociais foram chamadas a atuar no processo de regulação social, restaurando a ordem e minimizando o agravamento da questão social. Segundo Martinelli (1993, p. 66), “a origem do Serviço Social como profissão tem, pois, a marca profunda do capitalismo e do conjunto de variáveis que a ele estão subjacentes – alienação, contradição, antagonismo –, pois foi nesse vasto caudal que ele foi engendrado e desenvolvido”.

Ou seja,

[...] a institucionalização do serviço social como profissão, assim como as demais profissões, surge visando atender às necessidades sociais desencadeadas pela forma singular de organização da sociedade capitalista, na fase monopolista, de acordo com as estratégias políticas e econômicas desenhadas naquela nova dinâmica social que se impunha (Martins, 2012, p. 211).

De acordo com o CFESS (2011) é possível encontrar registros da presença de assistentes sociais na educação desde a década de 30, sendo um campo que envolve potencialidade e contradição. As primeiras atuações profissionais estavam voltadas para a formação moral, de investigação da vida privada, na identificação e atendimento de alunos e alunas com “problemas sociais emergentes”, que repercutissem no aproveitamento escolar, mantendo o “equilíbrio social”. Desde os primeiros momentos é possível identificar a vinculação com o trabalho como um fato marcante, seguindo a lógica desenvolvimentista para gerar cidadãos produtivos (Vieira, 1977, p. 178). A atuação do Serviço Social na educação atendia as demandas da clas-



se dominante, intervindo e controlando a formação intelectual da classe trabalhadora. Em 40, é produzido um número significativo de trabalhos de conclusão de curso descrevendo a intervenção do Serviço Social no espaço ocupacional educacional. “No acervo bibliográfico das primeiras escolas de Serviço Social do País constata-se a requisição, por parte do Estado, de uma intervenção sistematizada do profissional de Serviço Social junto à Educação e mais especificamente junto à escola” (Witiuk, 2004, p. 27). Neste sentido,

Esse modo de atuação do assistente social na educação não difere do modo como foi constituída historicamente a profissão. A emergência do Serviço Social enquanto profissão ocorre com o advento da sociedade capitalista que passa a necessitar de um profissional especializado que intervisse na questão social, amenizando suas contradições e, sobretudo, enquadrasse e mantivesse controle sobre as classes subalternas (Neves, 2016, p. 104).

O maior objetivo era disseminar o pensamento social e a formação doutrinária. Uma referência foi o trabalho de Maria Tereza Guilherme, Serviço Social Escolar, publicado em 45, em que se identifica a perspectiva da unidade família, Igreja e Estado. A autora destaca como atribuição do Serviço Social no espaço da escola “curar e prevenir desajustamentos, contribuir com eficiência em todos os setores escolares para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, [através de] métodos adequados” (Guilherme, 1945, p. 79).

Amaro (2011, p. 19) menciona o surgimento oficial do Serviço Social educacional com a implementação de um serviço de assistência escolar no Estado do Rio Grande do Sul em 46, com as profissionais chamadas para “intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social”. Ou seja, a ação profissional estava voltada para “resolver problemas como evasão, repetência, desmotivação, dificuldades nos relacionamentos, absenteísmo às aulas e demais desconfortos escolares” (Souza, 2005, p. 34). Foram fundadas, então, instituições assistenciais no Rio de Janeiro e em São Paulo – obras caridosas, constituídas por mulheres de famílias burguesas e pela Igreja, que diziam buscar a diminuição dos efeitos do desenvolvimento capitalista na sociedade. Em São Paulo, o Centro de Estudos e Ação Social – CEAS incentivava o reajustamento social e moral para o bem-estar coletivo, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade sobre sua condição de vida.

[...] nesse momento, a ‘questão social’ é vista a partir do pensamento social da Igreja, como questão moral, como um conjunto de problemas sob a responsabilidade individual dos sujeitos que os vivenciam embora situados dentro de relações capitalistas. Trata-se de um enfoque conservador, individualista, psicologizante e moralizador da questão, que necessita para seu enfrentamento de uma pedagogia psicossocial, que encontrará, no Serviço Social, efetivas possibilidades de desenvolvimento (Yazbek, 2009, p. 8).

Nos anos iniciais de atuação da categoria, o assistencialismo era dominante e por meio dele a profissão desenvolvia a sua dimensão educativa. As assistentes sociais interferiam nos comportamentos e nas representações das pessoas em relação ao Estado e à sociedade. Sob esse viés, no decorrer do tempo, a dimensão educativa assumiu diferentes direções: ini-



cialmente, a abordagem profissional fundamentou-se na pedagogia de ajuda; depois, na pedagogia de participação e, posteriormente, na construção da pedagogia emancipatória (Abreu, 2011). Por muito tempo, as ações das assistentes sociais foram pautadas em medidas educativas com viés disciplinador, de higienização e de psicologização das relações sociais.

Pela perspectiva da pedagogia de ajuda, acreditava-se que os problemas sociais eram causados pelos problemas morais individuais. Com base nessa visão, desconsideravam a estrutura econômica e suas consequências para os indivíduos. Utilizavam diagnósticos sociais, prezando pela eficiência das assistentes sociais na administração da ajuda e na forma pedagógica. Os sujeitos eram enquadrados em determinadas condições de vida e condicionados a essa realidade, tendo, por exemplo, como critério para a concessão de serviços assistenciais a necessidade de ser pobre e de se manter na pobreza (Abreu, 2011).

Já na década de 50, assistentes sociais precisavam ser especializadas não só para exercer funções pedagógicas e intelectuais, mas também para estimular a participação popular, com vistas ao progresso e à modernização da sociedade, por meio da via do crescimento econômico, pois a lógica imposta era de aceleração da industrialização para eliminação da pobreza. Dessa forma, o perfil pedagógico das assistentes sociais era direcionado a educar, adequar e reformar um trabalhador produtivo ao capitalismo.

Na década de 60, diante do período da ditadura empresarial militar no Brasil, a maioria das assistentes sociais seguia tendências tecnicistas e conservadoras, o que começa a ser modificado na mesma década. A atuação profissional ficou submetida à autoridade do estado ditatorial e à racionalidade burocrática. Intensificou-se a fiscalização e o controle, com o intuito de se evitar organizações e movimentos de trabalhadores para reivindicações. No entanto, o sistema capitalista sofria transformações no que tange ao seu desenvolvimento, passando por crises e um novo período de recessão. Nesse quadro, o Serviço Social passa a rever sua fundamentação conservadora, em um movimento que pretendia reconfigurar as bases teóricas, técnicas e políticas da profissão.

Cabe mencionar a fundamental influência de Gramsci para a profissão. No período dos anos 60 o Serviço Social aproximou-se da perspectiva gramsciana, o que se intensificou na década de 70 por meio da incorporação do conceito de hegemonia, tendo em vista a necessidade de compreender as formas de dominação e as lutas por mudanças sociais. Na década de 80, passou a considerar a educação como um espaço privilegiado para a construção da hegemonia popular e para a formação de sujeitos críticos e emancipados. Ou seja, a perspectiva gramsciana contribuiu para o Serviço Social compreender a educação como um campo de disputas, onde as classes sociais se confrontam e buscam impor suas concepções de mundo e de sociedade.

A profissão passa a assumir um papel mais crítico em relação à educação, reconhecendo a área como um espaço de luta política, onde as relações de poder estavam presentes. Isso ocorre também pela inserção nas universidades de departamentos e disciplinas voltadas para a formação de assistentes sociais na área educacional. Uma parcela da profissão passa a atuar como agente de transformação social, buscando a promoção da emancipação dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, inserindo-se, por exemplo, na articulação entre escola e comunidade. Esses fatos foram impulsionados pela mobiliza-



ção política e social da época, em que uma parcela da sociedade defendia uma educação crítica e transformadora.

O fortalecimento dos movimentos sociais foi de suma importância para engrenar o processo de Renovação do Serviço Social, que ansiava por mudanças no interior da categoria. É importante demarcar uma significativa importância e mudança na atuação de assistentes sociais, com novas perspectivas profissionais, a partir de dois processos distintos, mas de relação intrínseca: a Reconceitualização e a Renovação do Serviço Social.

A Reconceitualização ocorreu na América Latina, com reflexos no Brasil. Esse processo propunha a ruptura com o tradicionalismo profissional e se baseava na luta por transformações na estrutura capitalista. Segundo Netto (2006), ocorreu uma aproximação de qualidade discutível com a tradição marxista, fazendo com que não fosse mais algo desconhecido para a profissão. Além disso, a principal conquista foi a recusa de assistentes sociais em se situarem meramente como agentes executivos de Políticas Sociais, passando a requisitar atividades de planejamento, o que valorizou seu estatuto de intelectual.

Já a Renovação foi um processo interno brasileiro que externou tendências e possibilidades para a profissão no momento pré-64, quando a democracia do País foi interrompida, tendo sido marcada por um processo que culminou simultaneamente em avanços e continuidades para a profissão. Desse processo destacaram-se três diferentes direcionamentos para o exercício profissional, com visões de mundo e fundamentações teóricas distintas, caracterizados por Netto (2006) como a Modernização do Conservadorismo, a Reatualização do Conservadorismo e a Intenção de Ruptura.

A intenção de ruptura emergiu dos meios acadêmicos do Serviço Social e propôs bases novas para a profissão, rompendo com o tradicionalismo e com as implicações teórico-metodológicas e prático-profissionais existentes até então. As mudanças foram possíveis graças ao declínio do ciclo autocrático burguês, sobretudo para as assistentes sociais que estavam nas academias. Faz-se fundamental mencionar a influência, na década de 70, do “Método de BH”, como efetivamente o primeiro projeto que pretendia romper com o Serviço Social tradicional, inaugurando a vertente Intenção de Ruptura. Embora possua inegável mérito, o “Método de BH” era pautado no marxismo estruturalista de Louis Althusser.

A partir do fortalecimento de novas bases teóricas para a profissão, constitui-se um novo direcionamento para a dimensão educativa do Serviço Social. A intervenção profissional passa a ser direcionada e centralizada nos usuários, a fim de garantir o acesso a direitos. A construção de perfis pedagógicos está diretamente relacionada ao contexto histórico, político e econômico. A análise da compreensão da dimensão pedagógica passa, inevitavelmente, por uma análise de conjuntura e estrutura, que irão desvelar características da natureza do Serviço Social desde a sua emergência até a intenção de ruptura política e ideológica, que aponta para a apropriação do aporte teórico marxista. Nesse sentido, a função educativa ora atende ao capital, ora ao trabalhador, em uma relação dialética (Cardoso; Maciel, 2000, p. 143).

Já na década de 80, é preciso mensurar as importantes transformações ocorridas no Brasil em decorrência do fim da ditadura empresarial militar e do processo de transição para o sistema democrático. Na interface educação e Serviço Social, ambos perpassavam por um processo de reconfiguração. As mobilizações populares e diversas manifestações da sociedade



civil caracterizaram um período de redemocratização da sociedade e repercutiram em algumas ações como, por exemplo, na promulgação da Constituição Federal de 88, representando um marco na história da justiça social do País, pela ampliação de direitos. Mediante a construção de uma pedagogia emancipatória para a classe trabalhadora, a profissão passa a envolver-se no desenvolvimento da cidadania, da emancipação humana, da autonomia e do protagonismo dos sujeitos em meio à sociedade capitalista. O Serviço Social passou a atuar em diversas instituições educacionais como escolas, universidades e projetos sociais, desenvolvendo atividades como o planejamento e a gestão de programas e projetos educacionais, a orientação e o atendimento de estudantes e suas famílias e a articulação com outras políticas sociais.

Na década de 90⁵, enfatizando a importância da consolidação do Projeto Ético Político - PEP, é possível encontrar um considerável aumento de assistentes sociais na educação. No entanto, a expansão do campo ocorre no momento em que a reestruturação produtiva⁶ passa a demandar um novo tipo de trabalhador, como consequência das demandas de um mercado por profissionais tecnicizados, fazendo com que a educação se torne uma ferramenta necessária para a formação desse novo perfil (CFESS, 2011). A partir da perspectiva crítico-dialética e do PEP, o trabalho realizado por assistentes sociais ganha um novo direcionamento, pela consolidação das Políticas Sociais, voltadas para a perspectiva da garantia de direitos e de proteção social.

Esse novo princípio educativo propiciou a postulação da finalidade das ações socioeducativas, bem como de todo processo interventivo do Assistente Social. Assim, inscreveu a centralidade do porquê na realização das ações profissionais e do para quem elas estão direcionadas (Lima; Mioto, 2011, p. 215).

No que tange às Políticas Públicas, adotar-se-á uma perspectiva de privatização, desresponsabilização do Estado, fragmentação e focalização. Ocorre o crescimento, estímulo pela filantropia e solidariedade da sociedade civil no enfretamento das expressões da questão social. De acordo com Yazbek (2009) é nesse contexto que a profissão “enfrenta o desafio de decifrar algumas lógicas do capitalismo contemporâneo particularmente em relação às mudanças no mundo do trabalho e sobre os processos desestruturadores dos sistemas de proteção social e da política social em geral” (Yazbek, 2009, p.13), sendo então necessário repensar sua intervenção e a construção do seu corpo de conhecimentos, diante do processo de desestruturação das Políticas Públicas.

A dimensão pedagógica de assistentes sociais está ligada diretamente à ação investigativa e interventiva da profissão. Assistentes sociais trazem no agir traços de valores e interpretações da realidade. Faz-se fundamental a associação entre as três dimensões da profissão - teórica-metodológica, técnico-operativa e ético-política -, sempre pelo exercício cotidiano

5 Período de implantação e êxito ideológico do projeto neoliberal no país, do qual o governo de Fernando Collor de Mello foi o primeiro a tentar implementá-lo. No Brasil existem duas inflexões fundamentais: o plano real e a contra-reforma do Estado defendida pelo governo FHC e seus intelectuais. MATOS, M. C. O Debate do Serviço Social na Saúde na Década de 90. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 74. São Paulo: Cortez, 2003.

6 Flexibilização, intensa precarização, cultura do não-emprego. Para mais detalhes, cf.: DEGENSZAJN, R. R. O Assistente Social como Trabalhador Assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Serviço Social & Sociedade**, v. 107, p. 420-437, 2011.



de uma consciência crítica e reflexiva, com base teórica fundamentada no paradigma dialético social-crítico. A profissão amadurece na discussão das Políticas Sociais, localizando-as como espaço privilegiado da ação profissional, atuando estrategicamente em temáticas como a proteção social, riscos sociais e vulnerabilidades, temas que compõem a Política de Educação no País. Para tanto, a categoria utiliza como base elementos como a solidariedade, a colaboração entre as classes subalternas, a mobilização e a capacitação, orientando-se no sentido de fortalecer os organismos das mesmas e objetivando a superação da ordem intelectual e moral do capital, na construção de uma nova hegemonia (Abreu, 2011).

A dualidade entre educação emancipatória e educação mercantilizada

Dialogar sobre educação no Brasil significa pensar em um cenário marcado por uma formação sócio-histórica pautada na dinâmica da modernização conservadora e por arranjos de cúpula, de cima para baixo (Ianni, 2004). A correlação de forças travada na educação define a permanência ou a superação da dualidade educacional, ultrapassando regimes, evidenciando interesses em disputa.

A dualidade educacional presente neste trabalho refere-se a um posicionamento de educação com um viés emancipatório e um mercantilizado, considerando suas relações dialéticas. A educação cumpre essencialmente duas funções: formação para o trabalho, ou seja, construção da força produtiva para o capital, auxiliando na “estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para reprodução desta ordem social”; e educação para a cidadania e democracia (Tonet, 2016, p. 54). Trata-se da exposição de lógicas antagônicas para pensar e conduzir as práticas pedagógicas. Para além disso, representam divergências em relação ao reconhecimento de sujeitos sociais, do lugar e do sentido da educação na produção da humanização e sociabilidade. Junto a esse fato, é preciso considerar o papel de destaque estratégico que a educação vem ganhando ao longo do tempo, principalmente por sua potencialidade.

No que se refere à expansão do capitalismo, a educação se destaca especialmente considerando as transformações de cunho tecnológico ocorridas nas últimas décadas, direcionadas ao mercado de trabalho. A educação para o mercado é vista como um elemento acessório das exigências do processo produtivo e, historicamente, vem sofrendo alterações próprias da dinâmica de acumulação, fruto da contradição da sociedade capitalista, expressa na relação capital e trabalho, cooperando para a expansão do capital. O sistema educacional brasileiro cada vez mais se redefine para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação das crises do capital. Nesse viés, a educação “é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital. Uma relação que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora” (Almeida; Rodrigues, 2013, p. 95). Por essa lógica, seu significado constitutivo, enquanto formação do indivíduo como ser social, no seu pensar e agir, voltada para uma visão democrática, tem sido descaracterizada, sendo cada vez mais requisitada na perspectiva de uma educação flexível e dinâmica, para alcance das demandas produtivas (Silva, 2013), com discurso de redução de desigualdades sociais.



A educação atinge um status prioritário no cenário mundial, com o discurso de padrões necessários. Esse discurso é estimulado a partir da ampliação das interferências de organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário, por exemplo), burocratizando cada vez mais a política de educação. É importante ressaltar que, apesar de a educação e o trabalho sempre terem sido relacionados, é a partir das fortes influências desses organismos que se fortalece o discurso da educação como um grande instrumento de promoção do crescimento econômico e redução da pobreza (Banco Mundial, 1995). Ocorrem reformas na Política de Educação para responder às exigências do paradigma da empregabilidade, com foco no mercado. Entende-se que

[...] a educação enquanto política social constitui-se espaço de tensão aglutinando lutas políticas de grupos antagônicos, cujos interesses são tornar hegemônica a sua ideologia e se apoderar dessa área que cumpre diferentes funções na sociedade classista. Nessa perspectiva, enquanto política pública, a educação será centro de embates entre grupos que possuem projetos antagônicos, especialmente na atualidade, ao passo que a educação é descoberta como área estratégica tanto em sentido econômico quanto político (Neves, 2016, p. 85).

A educação conduzida pelo capital e por meio das instituições de ensino pode ser responsável, em parte, por processos de alienação dos sujeitos. Essa função não é exclusiva dessa área, mas tem sido relevante na manutenção e disseminação da ideologia dominante (CFESS, 2011). O incentivo para essa lógica de educação pode ser observado tanto pelo setor público – a exemplo da expansão da rede federal de educação profissional – como para o setor privado e pelas organizações não governamentais. Uma educação mercantilizada e gerenciada pelo Estado, incorporando institucionalmente a filantropia e o assistencialismo para a população de baixa renda, não equacionando a exclusão educacional e social (Almeida, 2007).

Por se tratar de uma educação emancipatória, considera-se sua contribuição para uma formação crítica do indivíduo, possibilitando-lhe posicionar-se frente às mais diversas questões – sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas – que perpassam a ordem societária de forma reflexiva. Não se deve pensar a educação e todos os outros direitos sociais e humanos de modo desvinculado das condições reais de produção da existência humana. A educação não se limita a si mesma, ao contrário, abrange um complexo de aspectos que constituem um amplo e diversificado campo educacional.

A construção de uma educação que fortaleça os significados da cidadania, de liberdade, de democracia e de emancipação não pode estar desarticulada das lutas pelo acesso à saúde, ao trabalho digno, à moradia, ao lazer, à cultura e a tudo aquilo que hoje está ausente das condições de vida da maior parte da população deste país e que, por essa razão, expressa o amplo processo de desumanização que se encontra em curso em nosso planeta [...] (Almeida; Rodrigues, 2013, p. 95).

Assistentes sociais se deparam com este cenário e espera-se que possam reconhecer e defender a educação como um direito social, universal, impulsionando e propondo práticas sobre esse direcionamento. Ou seja, trata-se da objetivação de um projeto profissional crítico



que questione e conteste os valores liberal-burgueses, reproduzindo interesses hegemônicos, característicos da sociabilidade capitalista, questionando a mercantilização da vida social e contribuindo, assim, para a viabilização dos interesses da classe trabalhadora em suas necessidades, bem como combatendo ações imediatistas e burocráticas e sem embasamento teórico.

A construção de uma nova hegemonia, nos termos gramscianos, deve ser entrelaçada coletivamente no terreno econômico, cultural e de valores. Por esse motivo, mesmo sabendo que algumas experiências em espaços educacionais emancipatórios são fundamentais, há de se reconhecer limites. O estímulo ao pensamento crítico é fundamental, mas não se pode desconsiderar o movimento atual da sociedade brasileira, com projetos de lei rasos, visando um ambiente sem “doutrinação ideológica”.

Ainda que educação e desenvolvimento estejam sempre correlacionados, os países e as populações pobres não têm na educação básica e profissional a determinação de sua pobreza. Pelo contrário, sua pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2003, p. 2).

O desafio imposto é pensar a educação com ação na política como um campo de luta constante. Uma educação não restrita à escolarização formal como forma de aprendizagem, já que na atual sociabilidade os espaços formais de educação voltam-se para a construção de conteúdos homogêneos e direcionadas às classes dominantes, não se associando a uma proposta de ruptura, mas que supere essa lógica de ensino voltado para a dominação e a manutenção dos interesses burgueses. Nesse sentido, compreender a lógica do capital, a construção histórica do mundo e do Brasil e a atual crise do capital, numa perspectiva de totalidade, são requisitos necessários para a elaboração de práticas educativas que contribuam para a formação de uma nova sociabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a inserção e a atuação do assistente social na educação, não apenas para orientações e procedimentos técnicos e institucionais, se faz essencial. É necessária a afirmação do compromisso pela defesa de uma educação em suas mais diferentes modalidades, como fundamental para a emancipação humana, pública, laica, universal⁷ e socialmente referenciada, contribuindo para a superação das desigualdades. Para o alcance de uma sociedade efetivamente livre o caminho necessário é o da emancipação humana, como um determinado patamar e forma de sociabilidade, associada ao trabalho enquanto princípio ontológico do ser social, livre de qualquer gênero de exploração. É mister que a construção da emancipação humana inclua a superação do atual modelo vigente de exploração e de todas as suas categorias materiais e espirituais. É necessário considerar que para a construção de uma educação voltada para a emancipação humana não é possível apenas a associação à objetividade e à

⁷ É preciso considerar que nos países periféricos, não existe essa universalização. A educação é marcada por acessos precarizados e desiguais.



interioridade humana, mas a conexão à realidade objetiva e, conseqüentemente, à superação radical do capital. Ou seja,

Em conseqüência disso, uma educação que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres deve, necessariamente, significar a formação de pessoas comprometidas com a transformação radical da sociedade, ou seja, com a revolução (Tonet, 2016, p. 58).

Por fim, considerando o materialismo histórico dialético, não se trata de algo mecânico ou eterno, mas de ações dos homens, que estão conseqüentemente sujeitas à contradição e à mudança. Em razão da contradição, da ação recíproca e da dialética entre a superestrutura e estrutura, é possível encontrar em Gramsci a educação como espaço de luta hegemônica, potencialmente capaz de agir na transformação da consciência. Sendo assim, a educação pode e deve ser localizada como espaço que constitui como campo de luta de posições, sendo local estratégico para os intelectuais comprometidos com a classe subalterna (Silveira, 2013). Como afirma o autor,

Portanto, na perspectiva gramsciana [...] a escola, mesmo sendo planejada para atender às necessidades do capitalismo, pode também, contraditoriamente, dentro de certos limites, atuar como instrumento (função de mediação) para a formação de um novo tipo de cidadão, capaz de empreender a crítica a esse modo de produção e de agir conscientemente em favor de sua transformação. Para tanto, porém, é preciso que os intelectuais professores comprometidos com esse objetivo encontrem formas de luta no campo especificamente pedagógico e sejam capazes de fazer frente à tendência da escola de oferecer predominantemente uma formação precária e aligeirada aos alunos das camadas populares, muito distante daquela que seria necessária para convertê-los em cidadãos governantes (Silveira, 2013, p. 65).

É interessante considerar que o processo de expansão do acesso à educação não significa uma afirmação da educação pública como direito social. O que se observa vinculado a esse processo de expansão é o compartilhamento de responsabilidade com determinados setores da sociedade civil e empresariado. Isso se torna claro quando considerada a expansão do ensino profissionalizante. Nesse sentido, a educação é um campo estratégico para a atuação do Serviço Social, pois é nesse espaço que se materializam as desigualdades sociais e as contradições do sistema capitalista. Por isso torna-se fundamental promover a autonomia e a consciência crítica e de coletividade dos sujeitos sociais na superação de estigmas e preconceitos, buscando romper com as estruturas opressivas, servindo-se da dimensão pedagógica da profissão.

A ação educativa do Serviço Social deve estar pautada na defesa dos direitos sociais e na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Além disso, é necessário que o Serviço Social atue na construção de projetos político-pedagógicos que busquem a formação de sujeitos críticos e transformadores, capazes de compreender as contradições sociais e de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.



REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização Social e Práticas Educativas Desempenhadas pelo Assistente Social. *In*: CFESS, ABEPSS. (org.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. 1. ed. Brasília: CEAD/UnB/CFESS/ABEPSS, 2009. v. 1, p. 593608.

ALMEIDA, N. L. T. de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. *In*: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 2007, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n], 2007.

ALMEIDA, N. L. T. de; RODRIGUES, M. C. P. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. T. de (org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013. p. 93-109.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estrategias para la educacion**: estudio sectorial del Banco Mundial Version preliminar. [S. l.]: Departamento de Educación y Políticas Sociales, 1995.

CARDOSO, F. G.; MACIEL, M. Mobilização social e práticas educativas. *In*: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Brasília, DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000. módulo 4, p. 139-150

CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: www.cfess.org.br. Acesso em: 05 abr. 2021

DAROS, M. A. **#falaestudante!**: um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22881>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DIAS, E. F. Hegemonia: Nova Civiltà ou domínio ideológico? **História e Perspectivas**, Uberlândia, p. 5-43, 1991.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GUILHERME, M. T. **Serviço social escolar**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1945.



GRAMSCI, A. Os intelectuais e a educação. *In*: COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere 12**: os intelectuais: o princípio educativo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HOBBSBAWM, E. *et al.* **Revolución y democracia em Gramsci**. Barcelona: Fontamara, 1981.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 35. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IANNI, O. **Pensamento social no Brasil**. São Paulo: Edusc, 2004.

JIMENEZ, S. V. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. *In*: JIMENEZ, S. V.; FURTADO, E. B. **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza, CE: Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Ações socioeducativas e serviço social: características e tendências da produção bibliográfica. **Temporalis**, Brasília, v. 21, p. 1-13, 2011.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: identidade e alienação. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, E. B. C. **Educação e serviço social**: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Unesp, 2012.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife, PE: Massangana, 2010.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, V. S. de P. **Serviço Social na área da educação**: condições e relações de trabalho dos assistentes sociais no município de Juiz de Fora/MG. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SILVA, L. C. O trabalho do assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (org.). **Serviço Social e Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2013. p. 131-148.



SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, [S. l.], v. 94, p. 53-77, 2013.

SOUZA, I. de L. Serviço Social e educação: uma questão em debate. **Interface**, Natal, v. 2, n. 1, jan./jun. 2005.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

VIEIRA, B. O. **História do serviço social**: contribuição para a construção de sua teoria. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

YAZBEK, M. C. O significado sócio-histórico da profissão. *In*: CFESS; ABEPSS (org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 125-142.



Capítulo 3

O ENTRELACE ENTRE A DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA E O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NO SERVIÇO SOCIAL¹

**Por:
Williana Angelo**



INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a relação indissociável entre a dimensão político-pedagógica e o trabalho socioeducativo de assistentes sociais, aprofundando a compreensão de ambas as categorias e demarcando suas particularidades e similitudes. Referido aprofundamento é realizado a partir de um percurso bibliográfico que recorre a autores das pedagogias críticas norte-americana e latino-americana, incluindo intelectuais brasileiros da educação e do serviço social. O percurso parte da compreensão das categorias em separado, para em seguida analisá-las de modo articulado e refletido nas particularidades da profissão.

Vejamos então, se um/a estudante de Serviço Social ou um/a usuário/a da política com a qual você trabalha te perguntasse:

“- O que é essa tal dimensão político-pedagógica?” “- É a mesma coisa que socioeducativo?” “- O que significa trabalho socioeducativo?”.

Você se sentiria apto/a e seguro/a para responder a essas questões?

Quando pensamos rapidamente sobre essas categorias, tendemos a vê-las quase que como obviedades, como algo tão cotidiano ao Serviço Social que nem carece de maiores explicações. Mas se interpelados/as, se levados/as a deter nossa atenção, percebemos que tem traços tão complexos e interconectados ao projeto profissional que nenhuma rápida explicação faria jus a elas.

Talvez até bata uma insegurança sobre suas aproximações e distinções. Como se nos perguntássemos: O que vem antes, o ovo ou a galinha? Seria o político-pedagógico ou o socioeducativo? Não seria talvez sociopedagógico e político-educativo? Parece cair por terra toda a obviedade que acreditávamos ter essa questão e começa a brotar em seu lugar uma série de dúvidas e questionamentos. Que os deuses lhe tenham dado uma condição um pouco melhor e você tenha mais clareza do que nós sobre isso! Porque ao menos conosco foi assim que aconteceu... Mais perguntas do que certezas sobre o político-pedagógico e o socioeducativo.

Uma insegurança constrangedora em ter que expor ao outro que o óbvio não era, talvez, tão óbvio assim.

Sobre esse caminho de dúvidas e a busca por uma melhor compreensão que agora lançamos nossos esforços em partilhar com você, leitor e leitora, os resultados desse trajeto de desconstrução e reconstrução dessas categorias. Porque não é possível materializar um trabalho qualificado se não estivermos dispostos/as a analisarmos criticamente nossa experiência profissional calcada em bases teóricas sólidas, se não discutirmos e revisitarmos a compreensão teórico-prática que temos sobre a materialidade do nosso trabalho.

1 Este trabalho é parte integrante da pesquisa de doutoramento da autora, intitulada “Para além do ‘Eva viu a uva’: o colher e o semear sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo de assistentes sociais.



CATEGORIA, QUE BICHO É ESSE?

Primeiramente, categorias são “elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais e dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes em sentido, tanto extensivo como intensivo”, como aponta Prates (2012, p.122), com base em Marx. Ou seja, não se trata de um simples conceito de algo, mas a captação de elementos estruturais numa complexa inter-relação que está em constante movimento e transformação, que traduz valores, características, tempo histórico, correlação de forças numa aproximação sucessiva a um complexo dinâmico da realidade que constitui a totalidade.

Ufa!! Seria como dizer que para nos aproximarmos da compreensão de políticopedagógico, por exemplo, seria preciso analisar a partir de que leitura de mundo estamos nos debruçando sobre esse termo, compreendendo que teorias ele integra, subsidia e ao mesmo tempo é aportado; quem o utiliza e para que finalidade; como ele se opera na realidade; o que ele revela e o que fica oculto, o que o seu uso permite representar; em que campos da reprodução ou produção social ele se interconecta.

Categorias são construções coletivas, são relações, são mutáveis e expressam o movimento do real, em suas contradições e objetivações. É um pouco esse movimento de questionar e descobrir que faremos com essas duas categorias.

POLÍTICO, NÃO NECESSARIAMENTE PARTIDÁRIO...

Parece inevitável pensar na política de partido, da corrida eleitoral, naquele homenzinho no palanque quando ouvimos a palavra político (confesse, sua primeira imagem não foi a da mulher empoderada, uma Sâmia Bomfim, uma Sônia Guajajara ou uma Erika Hilton, entre tantas outras). Como obra do patriarcado e do machismo nosso de cada dia, foi aquele homenzinho branco, grisalho e carrancudo que deve ter brotado no seu pensamento e (spoiler) isso também guarda elementos da categoria estudada, é questão para o políticopedagógico da nossa profissão. Mas não será sobre esse aspecto particular da política que vamos focar. Nem iremos nos apegar a pequena política, a pequena política das intrigas (Gramsci, 2011).

O sentido do político que abordamos aqui é muito maior, é “um elemento ineliminável de toda práxis humana” (Coutinho, 1992, p. 55), um momento de profunda fusão entre subjetividade e objetividade, em que liberdade e determinismo se combinam, é uma catarse. Destacando Díaz Gomes, “es una cualidad que se construye, que emerge en toda interrelación humana. Por tanto, lo político es tan antiguo como el género humano” (2003, p. 50).

O político consiste então na “la capacidad de decidir sobre los asuntos de la vida en sociedad, de fundar y alterar la legalidad que rige la convivencia humana, de tener a la socialidad de la vida humana como una sustancia a la que se le puede dar forma” (Echeverría, 1997, p. 11).

Gramsci, por sua vez, enfatiza que o político envolve um elemento primordial que é a existência de dirigentes e dirigidos, governantes e governados que em análise profunda da divisão de grupos sociais vamos identificar como um aspecto gerado pela própria da divisão social do trabalho (Gramsci, 2011). Um sentido próprio de direção da coletividade no



processo de sociabilidade, que numa sociedade capitalista, reflete particularidades próprias dos interesses da classe dominante, não sem contraposição e resistência da classe que sofre e disputa a contrahegemonia. O que temos então é que o político está na base da representação de poder em disputa, que na leitura marxista envolve o conflito entre as classes sociais antagonônicas. Envolve também a política partidária, mas não se limita a ela.

Quanto à política, para Dussel (2006), essa se desenvolve num certo campo, o campo político, uma vez que é não é toda atividade humana, mas uma atividade humana; assim como existem outros campos, como o campo educativo, o campo econômico, o campo cultural, assim por diante. Ele lembra ainda que:

(...) todo ejercicio del poder de toda institución (desde el presidente hasta el policía) o de toda función política (cuando, por ejemplo, el ciudadano se reúne en cabildo abierto o elige un representante) tiene como referencia primera y última al *poder de la comunidad política* (o del *pueblo*, en sentido estricto) (Dussel, 2006, p. 14).

Dussel deixa claro que o político está relacionado à esfera do poder, mas não qualquer poder; o poder legítimo que emana do povo, que reside no povo. Podem existir forças com poder dominante, mas não com poder político (Torres; Torres; Martínez, 2016). Outras subversões do poder resultam em inversões, em fetichismo do poder.

Ainda em Dussel, o político:

no es exclusivamente ninguno de sus componentes, sino todos en conjunto. Una casa no es solo una puerta, ni solo una pared, ni un techo, etc. Decir que la política es uno de sus componentes aisladamente es una reducción equivocada. Hay que saber describirla como totalidad. Pero además, en totalidad, hay malas casas, casas que no permiten vivir bien, que son demasiado pequeñas, o inútiles, etc. De la misma manera en lo político (Dussel, 2006, p. 12).

Para nós e que muito nos interessa na categoria político é que esta pressupõe ação para uma finalidade, uma intencionalidade, se associa aos processos organizativos nas instituições e relações sociais de mobilização e organização de cultura.

No entanto, uma diferenciação se faz necessária entre a política e o político.

La primera (a política) hace referencia a los mecanismos, a las formas mediante las cuales se establece un orden, se organiza la existencia humana que siempre se presenta en condiciones conflictivas; la segunda (o político) se refiere a una cualidad de las relaciones entre las existencias humanas y que se expresa en la diversidad de las relaciones sociales (Díaz-Gomez, 2003, p.49).

O político se constitui numa dimensão da vida humana, atravessa tanto a vida cotidiana quanto os momentos de grande eclosão, como as revoluções e guerras, constituindo o plano imaginário, assim como o plano concreto da vida (Echeverría, 1997). O político faz referência a uma dimensão conceitual e intrínseca ao humano em sua genericidade.

A política, por sua vez, pode ser expressa como atividade. É possível dizer que a política é uma representação particular da relação histórica entre o homem e o mundo,



configura-se numa objetivação. Para Echeverría, a política se vincula com as “instituciones concretizadoras de la socialidad” (1997, p. 14), seja no campo laboral, religioso, educacional ou políticas em si etc.

Em síntese, ao analisar a categoria ‘político-pedagógico’ entendemos o político como 1) dimensão da vida humana, que perpassa as relações sociais em sua multiplicidade; 2) como uma base constitutiva de projetos de sociedade, em consenso ou em contradição e disputa.

Diferente da política que, por sua vez, é compreendida como 1) uma das particularidades da categoria político; 2) representa um campo de objetivações, que se expressa em espaços de disputa e conflitos, tensões e conquistas na materialização dos projetos societários; 3) pode se materializar em estruturas institucionais, em sistemas partidários, em políticas públicas, que podem corresponder a um maior ou menor atendimento aos interesses da própria comunidade política, neste último caso, como apontava Echeverría (1997).

Não é suficiente compreender o sentido do político para apreender a categoria político-pedagógico, mas sem essa compreensão, tampouco é possível gerar uma aproximação.

Desta maneira, entender o quão complexo e profundo é o sentido dessa dimensão da vida humana que constitui os alicerces de projetos societários no cotidiano das relações, ou seja, o político, contribui para entendemos que ele, no âmbito do Serviço Social também está relacionado a um projeto particular, o projeto ético-político da profissão. O político está associado à direção social do projeto hegemônico da categoria, que por sua vez, diz sobre o projeto de sociedade que vislumbramos no horizonte da sociabilidade.

Você poderia perguntar: “Mas por que ele é político-pedagógico e não apenas político?”

Ou: “Por que ele não é político-educativo em substituição ao pedagógico?”

Primeiro devemos explicitar que educativo e pedagógico não são sinônimos, apesar guardarem relação entre si, o que também podemos dizer do político em relação ao educativo, pois existe algo de político na educação, assim como algo educativo no político. Sim, parece um emaranhado...

Vamos por parte, Saviani (1989) elabora algumas teses fazendo uma diferenciação entre ambas as categorias. Reconhece que guardam uma relação intrínseca, pois “toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (Saviani, 1989, p. 94). Porém, educação e política possuem especificidades e constituem práticas distintas.

Brandão frisava que “Ninguém escapa da educação.” (1981, p.03). Ela nos constitui, constitui nossas relações, seja no espaço privado dos nossos lares, nas escolas ou nas ruas numa interação amistosa com desconhecidos. Em cada tempo e espaço históricos está lá a educação, ou seriam educações? (Brandão, 1981). Educação é parte constituinte de nossa existência humana.

Segundo Torres Carrillo (2015, p. 100), educação “es entendida como una acción social intencionada a través de la cual un sujeto (individual o colectivo, institucional o no) busca incidiren las maneras de saber, de valorar o de actuar de otros sujetos (individuales o colectivos).”

Na mesma linha, Vasco Uribe *et al.* (2008) aponta que a educação é “una práctica social compleja, situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia” (p. 16) e “no es un saber, una disciplina o una ciencia” (p. 34, grifo nosso).



Como Uribe, Freire reconhece a dimensão educativa como fenómeno essencialmente humano, constitui o ser e estar em sociedade, considerando ainda que a prática educativa é histórica e tem historicidade (2001). Freire resalta que o educativo é “uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc. Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenómeno típico da existência(...); (2001, p. 34).

Para Torres Carrillo (2015) a prática educativa está ligada intrinsecamente à sociedade humana, mas não necessita que esse processo educativo tenha que ocorrer por uma via institucionalizada, como a educação formal. Ele pode ocorrer cotidianamente ao desenvolvermos habilidades essenciais a nossa existência, como cozinhar, plantar, produzir objetos, partilhar valores.

Por sua vez García-Huidobro (2018, p. 149) resalta que educação não é uma mera entrega de um patrimônio, está além, “es una actividad crítica y creativa a través de la cual hay progreso: el educador y el educando se educan y crecen”. Pressupõe a constituição do ser social.

Enquanto categoria ontológica do ser social, ela se correlaciona com a categoria trabalho e que pode demarcar possibilidades criativas e emancipatórias para os sujeitos sociais. Mas devemos lembrar que, nas particularidades da sociedade capitalista burguesa, ela se configura, ainda que com disputas e contradições, como um elemento indispensável no processo de acumulação do capital e um instrumento ideológico de produção, disseminação e assimilação de valores e consensos.

Para Freire, “la educación «habla» a una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier doctrina política específica, al tiempo que vincula la teoría y la practica social a los aspectos más profundos de la emancipación” (1990, p.15).

A emancipação humana diz respeito à libertação da humanidade e de suas forças potenciais para as constantes mudanças e atendimento das necessidades coletivas. Deste modo, reconhecemos a emancipação humana como:

uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disto, o conjunto da vida social (Tonet, 2013, p. 2).

A educação é parte integrante desse conjunto da vida. Para nós, assistentes sociais, ela se articula ao nosso projeto ético-político hegemônico, ao que a reconhecemos como:

um complexo constitutivo da vida social [...]. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2012, p.16).



Reconhecemos então que a educação é um campo em disputa que de modo evidente se vincula ao projeto da categoria por um novo horizonte societário, porém um campo absolutamente marcado por contradições e conflitos de classes e disputas ideológicas.

Saviani é taxativo ao apontar que a educação tem uma especificidade e esta se refere:

[...] aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (Saviani, 2015, p. 293).

A educação contribui para a constituição da nossa própria humanidade, na internalização dos valores, aprendizados e culturas e isso se dá via relações pedagógicas. Este é um esclarecimento que Saviani nos traz, pois entendemos que a partir das referidas “relações pedagógicas historicamente determinadas” se abre a perspectiva “da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação)” (2015, p. 293), que se difere das ciências da natureza e das ciências humanas, uma vez que “preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e a descoberta das formas adequadas ao atingimento dos objetivos” (Saviani, 2015, p. 293). Aqui ele diferencia educação e pedagogia que permite entender que para o Serviço Social, numa reflexão sobre nosso trabalho interventivo, podemos gerar um saber pedagógico, geramos conhecimento.

E quanto ao educativo e o pedagógico, vimos que Vasco Uribe (2008) reconhece a educação como uma prática social empreendida nas culturas diversas para a formação das gerações, intrínseco a nossa própria sobrevivência; bem como aponta que não é necessariamente disciplina ou ciência, nem se limita ao ensino. Torres Carrillo (2015, p. 101) completa, “educación no implica necesariamente reflexión pedagógica y que ser educador no significa ser pedagogo.”

Essa dimensão educativa que é essencialmente humana, contribui na formação da própria humanidade em cada indivíduo singular (Freire, 2001; Saviani, 2015) é fundamental para o horizonte da emancipação.

Por sua vez “La educación no está desligada de la pedagogía [...], porque aquella encuentra en las prácticas pedagógicas formas de permanencia o de cambios” (Zuluaga; Martínez, 1996, p. 56-57 *apud* Martínez, 2019, p.151).

O pedagógico guarda intrínseca relação com a categoria educativa, é dela proveniente. Por essa relação, igualmente não é uma categoria neutra, estéril, ou centrada em si mesma.

(...) la pedagogía no es neutra, ni universal, ni objetiva, puesto que en ella se despliegan contradicciones, disputas culturales, ideológicas, políticas, filosóficas. Lo anterior nos alerta contra aquellas corrientes que reducen la pedagogía a aspectos técnicos, instrumentales, mecánicos. Dichas corrientes asociadas originariamente al positivismo, han establecido una disociación entre filosofía y pedagogía, lo que permitió desarrollar procesos de tecnificación del campo (Cabaluz, 2015, p. 28).



Assim, analisar o campo pedagógico para os fins desse trabalho é considerar que a categoria pedagógica não se refere a mera instrumentalidade ou tecnicismo dos processos educativos e sociais, ao que Zuluaga nomeia como “instrumentación” (et.al, 1988, p. 06) ou reducionismo passivo da pedagogia.

Torres Carrillo destaca que a pedagogia “es un saber referido a las prácticas educativas, que puede asumir diferentes niveles de complejidad y que ha llevado a la generación de teorías, enfoques y corrientes de pensamiento educativo” (2015, p. 101).

Gramsci alerta que as relações pedagógicas se expressam em toda a sociedade “en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército” (Gramsci, 2007, p. 56) e reforça “Toda relación de ‘hegemonía’ es necesariamente un rapport pedagógico” (idem, 2007, p.56).

Por isso, não ocorre apenas na relação com a educação, trata-se de uma relação que permeia os diversos campos da reprodução social. Por sua vez, as relações de hegemonia são inseparáveis das relações pedagógicas (Gramsci, 2007). Na inter-relação entre os homens se materializam relações pedagógicas que essas são historicamente determinadas, expressas no cotidiano das experiências individuais e coletivas. Para Gramsci a:

relación pedagógica debe ser activa y recíproca, es decir retroalimentativa; los saberes no se transmiten unidireccionalmente, sino que se construyen en la mediación, en la interrelación. La relación pedagógica activa, recíproca y retroalimentativa debe darse y se da en toda la sociedad, entre intelectuales/pueblo, gobernantes/gobernados, dirigentes/dirigidos, partido/masas etc (Manacorda,1995; *apud* Ojeda; Cabaluz, 2011, p 43).

No ceio da profissão essas relações pedagógicas também marcam os processos de polarização de interesses das classes sociais que afetam a prática profissional do Serviço Social. Como nos lembra Yazbek, “Relação -das classes sociais- que, como já afirmamos, é essencialmente contraditória e na qual o mesmo movimento que permite a reprodução e a continuidade da sociedade de classes cria as possibilidades de sua transformação” (Yazbek, 2014, p. 681).

Fazer-se assistente social é ser conformado no confronto das classes sociais em disputas, numa realidade na qual é assumir uma função político-pedagógica inventiva, crítica e socialmente posicionada diante de condições sócio-históricas determinadas.

Cabe agregar que todas las relaciones sociales, y por tanto también las relaciones pedagógicas son relaciones históricas y responden a condiciones históricas. La praxis político-pedagógica transformadora debe reconocer la historicidad del conjunto de relaciones sociales. Para transformar la historia y modificar las relaciones sociales que la constituyen, el sujeto debe trabajar hacia un sentido genuino de historicidad que le permita descubrir y comprender las contradicciones sociales, reconocerlas como superables y luchar por transformarlas (Cabaluz; Ojeda; 2011, p.43).

Ao tratar do político-pedagógico, não especificamente para o Serviço Social, Cabaluz parece traduzir bem nossa visão ao apontar que “implica [...] asumir una política prefigu-



rativa, ensayando desde el trabajo cotidiano nuevas formas de relacionarnos, sustentadas en la dialogicidad, la reciprocidad, el reconocimiento, la concienciación, el apoyo mutuo, entre otras” (Cabaluz, 2015, p. 133).

Paulo Freire sobre a pedagogia constrói uma excelente síntese, acreditamos que se alinhar ao projeto político-pedagógico da profissão.

(...) la pedagogía que defendemos, concebida en un área significativa del tercer mundo, es en sí misma pedagogía utópica. Por esta misma razón está llena de esperanza, pues ser utópico no es ser sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación. Nuestra pedagogía no puede prescindir de una concepción del hombre y del mundo. Formula una concepción científica humanista que encuentra su expresión en una praxis dialógica, en la que educadores y educandos en conjunto, a través del análisis de una realidad deshumanizadora, la denuncian al tiempo que anuncian su transformación en nombre de la liberación del hombre (Freire, 1990, p.77-78).

A constituição da dimensão pedagógica para o Serviço Social deve assumir uma outra direção social, deve ultrapassar e superar a função reprodutora de ordens, pois “estando ela imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, pode fazer uso do conhecimento (...) como ferramenta de análise para compreender para além das aparências, dos interesses, objetivando suas atividades para outro fim” (Amicucci, 2017, p.54).

APONTAMENTOS SOBRE O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO NO SERVIÇO SOCIAL

Observar as raízes históricas de nossa constituição enquanto profissão é central para compreendermos a dimensão política da nossa identidade, uma vez que “o Serviço Social surge e se expande marcado pela contradição fundamental que organiza a sociedade do capital [...]” (Iamamoto, 2004, p. 122).

Essa contradição gera um entrelaçamento direto com o trabalho de assistentes sociais, uma vez que nossa atuação se expressa

Visceralmente polarizada por interesses sociais de classes contraditórias, inscritos na própria organização da sociedade e que se recriam na nossa prática profissional, os quais não podemos eliminar. Só nos resta estabelecer estratégias profissionais e políticas que fortaleçam alguns dos atores presentes nesse cenário. Assim sendo, a prática profissional tem um caráter essencialmente político: surge das próprias relações de poder presentes na sociedade (Iamamoto, 2004, p.122).

Iamamoto lança o cerne da dimensão política da profissão na “relação da profissão com o poder de classe” (2004, p. 122). No campo político se pode disputar e tensionar nas relações de poder, pode em seu caráter político estabelecer uma defesa por assumir opções ou projetos emancipatórios.

Pensar o projeto profissional supõe articular uma dupla dimensão de um lado, as condições macrosocietárias que estabelecem o terreno sócio-histórico em que se exerce a profissão, seus limites e possi-



blidades; e de outro, as respostas sóciohistóricas e técnicas de agentes profissionais a esse contexto, as quais traduzem como limites e possibilidades são analisados, apropriado e projetados pelos assistentes sociais (Iamamoto, 2008, p. 222).

A autora destaca ainda que se:

Supõe uma visão de mundo, articulada a uma ética correspondente e se liga à ação no sentido de interferir no comportamento dos homens no enfrentamento dos conflitos sociais. Por meio da luta hegemônica, os assistentes sociais [...] tornam-se parte de um “sujeito coletivo”, que partilha concepções e realizam, em comum, atos teleológicos articulados e dirigidos a uma mesma finalidade, como parte da comunidade política (Idem, p. 37).

O aspecto do interesse coletivo e do caráter político dos projetos merece atenção dado que, em nossa sociedade, projetos societários são simultaneamente projetos de classe, são coletivos e necessariamente contemplam uma dimensão política que envolve relações de poder (Netto; Braz, 2009).

A realidade contemporânea da sociedade brasileira é bem ilustrativa nesse sentido, pois apesar de vivermos numa democracia, experenciamos nos últimos anos uma crescente da cultura e das práticas sociais e econômicas típicas de projetos conservadores e ditatoriais, em disputa direta com a defesa e manutenção da própria democracia. Ou seja, “mesmo num quadro de democracia política, os projetos societários que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas sempre dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes proprietárias e politicamente dominantes” (Netto; Braz, 2009, p. 143, grifo do autor).

Para o Serviço Social, o político pode contribuir para termos definida as bases claras de que projeto nós criamos e recriamos para uma sociedade que almejamos construir em uma caminhada coletiva como classe oprimida.

Cabaluz e Ojeda (2011, p. 43-44) nos lembram que “todo proyecto de transformación social de carácter global, requiere de la existencia de un proyecto político pedagógico contra-hegemónico, coherente por supuesto, en contenido y forma, con la prefiguración del nuevo orden”.

O projeto ético-político do serviço social guarda elementos de um projeto societário particular de transformação, o qual está cotidianamente em rota de colisão com o projeto capitalista de sociedade. Mas é também nosso maior motivador, pois confrontar as durezas do sistema e ousar vibrar em cada célula dos corpos que operam esse projeto as possibilidades de uma nova sociabilidade é garantir nossa própria humanização num sistema desumanizador e violento; é o nosso esperar. Afinal:

o mundo burguês e sua lógica constitutiva, sua estrutura e dinâmica, limita a construção da contra hegemonia possível pelo projeto, mas não elimina a sua possibilidade. A análise marxista nos mostra exatamente o contrário: é em razão da hegemonia do pensamento burguês, e em confronto com ela, que faz sentido construirmos a contra-hegemonia do nosso projeto profissional. É por isso que nosso



projeto tem uma efetividade concreta na vida profissional da categoria como sujeito coletivo e no cotidiano dos profissionais (Guerra, 2014, p.37).

Abreu (2004) a partir do pensamento gramsciano enfatiza que as relações pedagógicas compõem a “racionalização da produção e do trabalho e a organização da cultura, mediante o qual são articulados os interesses econômicos, políticos e ideológicos, plasmando subjetividades e normas de condutas individual e coletivas” (2004, p.45) que são a marca da cultura e denotam a disputa de hegemonia.

A autora considera ainda que a função pedagógica dos assistentes sociais:

(...) em suas diversidades é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa, fundamentalmente, por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática. Tal função é mediatizada pelas relações entre o Estado e a sociedade civil no enfrentamento da questão social, integrada a estratégias de racionalização da produção e reprodução das relações sociais e do exercício do controle social (Abreu, 2016, p. 21).

A mediação realizada na atuação do assistente social, enquanto trabalhador inserido na divisão social, sexual e técnica do trabalho, está articulada aos processos essenciais vinculados as condições de reprodução social de vida da classe-que-vive-do-trabalho.

Em relação à reprodução social, compreendemos que:

se refere ao modo como são produzidas e reproduzidas as relações sociais nesta sociedade. Nessa perspectiva, a reprodução das relações sociais é entendida como a reprodução da totalidade da vida social, o que engloba não apenas a reprodução material e do modo de produção, mas também a reprodução espiritual da sociedade e das formas de consciência social através das quais o homem se posiciona na vida social” (Yazbek, 2009, p. 127).

Ou seja, envolve a reprodução da vida material e da vida espiritual, são as formas de consciência social “por meio das quais os homens tomam consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção da vida material, pensam e se posicionam na sociedade (Iamamoto, 2009, p. 23).

Nesse âmbito as mediações realizadas por assistentes sociais em seu trabalho são repletas de limites e particularidades próprias das condições históricas concretas (Yazbek, 2009), cujo caráter da ação profissional tende a ser mutável dada as próprias condições de objetivação num dado tempo histórico-social.

As mediações no trabalho dos assistentes sociais se objetivam por meio da operacionalização de políticas sociais, em alguma medida por políticas de formação e gestão de recursos humanos e ainda em processos de luta e resistência das classes oprimidas. As relações pedagógicas resultantes dessas mediações terminam por se concretizar “sob a forma de ação material e ideológica” (Abreu, 2016, p.21).

Quando a autora enfatiza as potencialidades do exercício de uma pedagogia emancipatória em sua obra, ela destaca que:



Fundamentalmente, a intervenção do assistente social, numa perspectiva emancipatória, volta-se para o rompimento de práticas identificadas com a cultura tuteladora/clientelista da relação entre Estado e sociedade, contribuindo para o surgimento de uma nova e superior prática social” (Abreu, 2016, p. 255).

Esse tipo de pedagogia emancipatória é o horizonte que buscamos ressaltar nesse trabalho, porém compreendendo que a função pedagógica não é estanque, mas permeada pelos processos contraditórios que afetam a função pedagógica expressas nas ações profissionais, que por sua vez podem imprimir tanto um caráter de ‘ajuda’, de ‘participação’ ou próprio da emancipação (Abreu, 2016).

Ai está o fundamento da dimensão pedagógica do trabalho do assistente social: a capacidade de incidir sobre os processos de organização de cultura, repercutindo nos significados, valores e modos de agir expressos na individualidade e coletividade próprios da existência humana.

Assim, o político-pedagógico, enquanto uma dimensão do trabalho de assistente sociais, vinculado ao projeto ético-político da profissão revela a posição por um projeto de sociedade, por um lado nas disputas de classes contraditórias, na qual nosso trabalho se centra na construção de estratégias profissionais e políticas de fortalecimento da classe subalterna no ceio das disputas institucionais e extra-institucionais, com vistas ao horizonte da emancipação humana.

Representa la necesidad que sienten los educadores [assim como assistentes sociais] de establecer un apasionado compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico, es decir, para que la reflexión y la acción críticas se conviertan en parte fundamental de un proyecto social que no sólo implica formas de opresión sino que también desarrolla una profunda y obediente fe en la lucha por humanizar la vida en sí (Giroux, 1990, p. 15).

O político-pedagógico abarca tanto o referencial quanto a materialidade sócio-política para a qual se dirige um projeto de sociedade e/ou de profissão, ou seja, diz sobre a não neutralidade de um grupo, uma coletividade ou uma profissão. E esse posicionamento, que permeia outras dimensões da vida social e do trabalho, ganha materialidade a partir do caráter pedagógico que o constitui.

No caso do Serviço Social, o político-pedagógico integra o nosso projeto ético-político profissional, pautado as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, com as quais está interconectado, repousando essencialmente sobre o caráter interventivo da profissão.

O político-pedagógico, interconectado as demais dimensões, integrante do projeto éticopolítico, compõe então a base elementar que traduz o sentido e a direção da profissão com vista ao projeto de sociedade em seu estado atual e porvir, guarda elementos de consenso, contradição e disputa; materializa-se em ações e produz saber, conhecimento e crítica, resultando em transformações ou permanências no cotidiano que intencionalmente ou não, direta ou indiretamente afetam o porvir da existência humana ou parte da sua experiência. É um elemento ineliminável da constituição do Serviço Social.



A dimensão político-pedagógica crítica se desenvolve com vistas à superação do capital, do colonialismo, do racismo e do patriarcado, e demais sistemas e valores opressivos.

Traço fundamental para a materialização da dimensão político-pedagógica no cotidiano do trabalho, cujo horizonte seja a emancipação humana.

INTERCONEXÃO ENTRE POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SOCIOEDUCATIVO

Necessário enfatizar que estamos discutindo ambas as categorias: político-pedagógico e socioeducativo, no seio de uma profissão específica que é o Serviço Social; profissão inserida na divisão sociotécnica e sexual do trabalho e enfocada num campo sócio-ocupacional determinado. O que equivale a dizer que analisamos aspectos da categoria educação em seu caráter intrínseco a uma profissão num dado contexto sócio-histórico.

Saviani escreve sobre o trabalho educativo e produz uma excelente referência, que corresponde diretamente aos valores do Serviço Social. Essa compreensão fomenta aspectos importantes para pensar o trabalho educativo de assistentes sociais.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2015, p. 287).

Gadotti, por sua vez, aponta que “Educar es siempre tomar partido, mostrar una dirección, asumir valores, comprometerse, pero sin adoctrinar o manipular. Educar es conscientizar, desfetichizar, desmitificar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir” (2016, p. 9).

Evidente que Gadotti aqui trata do educar dotado de um sentido político próprio para a transformação, para a libertação, para a emancipação. Está em diálogo direto com o pensamento gramsciano e freiriano. Uma direção política e social do ato de educar que pressupõe uma educação que contribua para romper com as amarras do sistema capitalista.

Gadotti afirmou que, como educador, necessita fundamentar sua práxis:

en un pensamiento político-pedagógico que contribuya a ofrecerme instrumentos para que yo pueda orientar mejor mis acciones en la perspectiva transformadora. (...) Los intelectuales orgánicos no están obsoletos. Están delante de nuevas tareas, entre ellas la de aprender a tratar con la diversidad sin caer en el relativismo, respetar las individualidades y construir la unidad sin transformarla en uniformidad, en conformidad (2016, p. 10).

Cabe a nós, assistentes sociais, a mesma tarefa em relação ao nosso trabalho, pois somos educadores por um caráter próprio da profissão e devemos nos debruçar sobre o sentido e a intencionalidade do nosso trabalho (socio)educativo, pois nossas ações têm sim uma intencionalidade e uma direção própria, ainda que não percebidas na imediatividade. Por isso mesmo devemos refletir criticamente sobre o trabalho e a direção político-pedagógica que



imprimimos a ele, ou inadvertidamente seremos subsumidos, sem resistências, a um trabalho de reprodução dos interesses hegemônicos num sistema opressor.

Retomando Gadotti, apesar de pactuar da compreensão sobre o sentido de educar, reconhecemos que essa é uma compreensão singular de sua objetivação, dado que num sistema de contradições a educação e os processos educativos facilmente assumem um caráter doutrinador, acrítico e de coesão. O que se pode explicar numa análise do campo político-pedagógico e do alinhamento dos intelectuais orgânicos às distintas classes sociais em luta.

Compreendemos que o trabalho socioeducativo envolve práticas sociais capazes de dar seguimento a modos de ser no conjunto da sociedade, pois contribui na produção/internalização em cada indivíduo singular a humanidade própria da coletividade historicamente produzida, objetiva a sociabilidade que constitui as particularidades de uma determinada sociedade.

O trabalho socioeducativo incide então sobre essa sociabilidade afetando em suas particularidades e sendo afetado nesse processo, pois o trabalho é dinâmico, mutável e interconectado aos modos de produção e reprodução social da sociedade na qual é desempenhado. É em si (sócio)educativo, pois guarda uma multiplicidade de correlações, uma vez que as demandas geradoras das ações estão relacionadas a diversos âmbitos da reprodução social, como o cultural, político, econômico, ideológico, educativo que, ao mesmo tempo em que refletem na operacionalização das ações, do trabalho socioeducativo, este pode incidir sobre eles.

Nós, assistentes sociais, temos clareza suficiente de como materializar nosso trabalho nessa direção social que defendemos? A utopia não pode estar descolada do concreto no cotidiano - pois é por ele que vamos caminhar - e principalmente das relações que construímos.

Num trabalho crítico sabemos da nossa intencionalidade e reconhecemos os desafios para o exercício da nossa autonomia relativa, mas estamos seguros dos caminhos para construir um trabalho crítico emancipador na relação com a população oprimida com a qual trabalhamos? Conseguimos criar uma relação horizontal e profícua de diálogo e construção conjunta? Desconstruímos juntos o emaranhado das teias da opressão e das raízes das desigualdades? Sabemos como colocar em prática as ações profissionais balizadas pela dimensão políticopedagógica, pelo projeto ético-político?

Estes questionamentos requerem retomar as dimensões da profissão. Para Guerra:

A dimensão teórico-metodológica nos capacita para operar a passagem das características singulares de uma situação que se manifesta no cotidiano profissional do assistente social para uma interpretação à luz da universalidade da teoria e o retorno a elas. O conhecimento adquirido através deste movimento possibilita sistematizações e construções teórico-metodológicas que orientam a direção e as estratégias da ação e da formação profissional (dimensão formativa), bem como permite aprofundar os fundamentos teóricos que sustentam as intervenções profissionais (Guerra, 2017, p. 54).

De Paula (2023) por sua vez, aponta que quanto mais nos aproximamos no nosso projeto ético-político e adensamos nosso alinhamento com os princípios da profissão mais consistente será nossa dimensão técnico-operativa. O que para nós guarda relações profundas com o trabalho socioeducativo, pois sustenta sua operatividade qualificada, aporta nosso caráter interventivo.



Assim, sobre estas indagações, temos para nós que é no trabalho socioeducativo que se materializa, de modo mais evidente, mas não exclusivo, a dimensão político-pedagógica do trabalho, pautada numa concepção social e política de sociedade. Reforçando, a dimensão político-pedagógica não se limita ou se extingue no trabalho socioeducativo. Ela está internalizada em todo o processamento do trabalho de assistentes sociais no cotidiano da sua atuação, seja nos embates na correlação de forças institucionais, no trabalho em equipe, no planejamento das ações, na articulação institucional e extra-institucional, na gestão dos serviços, projetos e programas.

No âmbito do serviço social o caráter educativo pode ser pensado no campo das possibilidades de ações fortalecedoras da transformação social. Ou seja, pensar o educativo do socioeducativo é ter uma direção social e política e sobretudo é um ato objetivado, uma ação, um fazer por um educar, por um horizonte emancipador.

Assim devemos considerar no cotidiano do nosso trabalho se o sentido do educador está em educar o ser social, o que inclui a nós mesmo em sermos educados mutuamente, para perpetuar o estado atual das coisas, na manutenção e reprodução do status quo ou educar para a transformação ou superação das mais variadas formas de opressão. Que conhecimento pedagógico estamos produzindo sobre esse trabalho no cotidiano destas relações?

Nessas indagações residem elementos da dimensão político-pedagógica do trabalho socioeducativo, uma vez que esse trabalho é uma mediação profissional que dá materialidade ao nosso projeto ético-político, que pode conferir um sentido emancipatório. Em contraposição e/ou em contradição, pode adotar um sentido reprodutor. Essa etapa do processamento do trabalho requer um domínio teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, balizes do nosso projeto profissional, se almejamos o horizonte da emancipação.

O pensamento político-pedagógico então fundamenta uma prática – em consonância com as demais dimensões-, determina o caráter do trabalho socioeducativo. Em nossa análise, consideramos que o socioeducativo é uma forma de processamento do trabalho do assistente social, o reconhecemos como trabalho socioeducativo, uma ação socioeducativa.

Um trabalho que reconhece o tensionamento próprio dos interesses de classe, que como vimos, permeia profundamente a realidade educativa, que coloca a educação no campo do consenso e da internalização de valores, hegemonicamente dominada pelas classes detentoras dos meios de produção, visando a reprodução de seus interesses. O que evidencia a limitação para uma educação emancipadora enquanto um complexo dinâmico no âmbito da reprodução social.

Assim ao realizarmos nosso trabalho, devemos buscar sempre não cair numa leitura ingênua nem sobre o trabalho, nem sobre a educação. Pois reconhecemos que:

(...) a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas a realização de “**atividades educativas emancipadoras**” (Tonet, 2012, p.38, grifo nosso).



Tonet reafirma a compreensão que temos de que não é possível transformar ou revolucionar a sociedade pela via de uma única dimensão da vida social, ainda que seja extremamente relevante e indispensável para a sociabilidade. Não é possível atribuir essa tarefa árdua a um complexo dinâmico específico, pois é preciso projetá-lo no conjunto desses complexos, ou seja, numa perspectiva totalizante dos processos revolucionários necessários. Deste modo, a realização do trabalho socioeducativo não é ação messiânica, mas certamente é indispensável para esse horizonte.

O socioeducativo estaria ligado à nossa capacidade de tornar concreto nosso projeto ético-político, traz em si o potencial para um trabalho criador. Este que, juntamente com a arte, a ciência e a moral (Heller, 2001; Netto; Carvalho, 2012), tem a capacidade de proporcionar momentos de suspensão do cotidiano. O simples fato de se materializar no cotidiano da realidade social, no ceio da sociedade capitalista é suficiente para compreender que também é permeado pela própria alienação, não está livre dos processos de reprodução, mas é deles oriundo, seja como recurso de reprodução, seja como força de resistência.

Paulo Freire na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996, com reimpressão 2010) nos brinda com importantes reflexões sobre os princípios centrais para trilharmos os caminhos de uma prática educativa emancipadora, mostrando que o ato de ensinar, em nosso caso educar no melhor sentido da palavra, contém algumas exigências importantes como: reconhecer que a educação é ideológica, respeito aos saberes do educando, capacidade crítica, reflexão crítica sobre a prática, ética, respeito à autonomia do ser, humildade, apreensão da realidade, disponibilidade para o diálogo, luta em defesa dos direitos do educando, comprometimento, competência profissional, saber escutar, aceitação do novo e rejeição das formas de discriminação, entre outras exigências. Tarefa desafiadora para nosso cotidiano e imprescindível para nossa identidade profissional.

Resgatar Freire e suas pedagogias parece ato indispensável, pois temos uma rica formação que nos habilita às análises estruturais das mais elevadas, temos princípios nobres que miram o horizonte de uma nova ordem societária, mas por vezes parece que nos faltam recursos ou segurança para promover e adequar nossas reflexões, questionamentos e práticas ao diálogo direto e acessível para a população com a qual trabalhamos. Esses princípios freirianos podem ser uma lanterna para guiar nosso caminho no exercício do inédito viável que intensificaria nossa conexão com a classe trabalhadora, a qual também somos parte.

Por isso, pensar as ações no cotidiano do trabalho, em especial, as construídas juntamente com o público do nosso saber-fazer profissional é reconhecer que às ações socioeducativas podem:

contribuir para o fortalecimento de processos emancipatórios, nos quais há a formação de uma consciência crítica dos sujeitos frente à apreensão e a vivência da realidade, sendo ela, também facilitadora de processos democráticos, garantidores de direitos e **de relações horizontais entre profissionais e usuários**, ao mesmo tempo que projeta a sua emancipação e a transformação social (Lima, 2006, p. 137, grifo nosso).

Vivero sobre esta questão dá ênfase especial a Paulo Freire, em relação a nossa função.



Para Paulo Freire, resulta tan importante ocuparse del campo educativo, de la práctica educativa emancipadora. Si bien Freire no habla expresamente de intelectual, las/os educadores cumplen dicha función, y las/os trabajadores sociales en su campo de intervención despliegan una función socioeducativa, especialmente con las clases populares, es decir, un rol de intelectuales. Y aquí cabe insistir con la pregunta ¿intelectual al servicio de qué intereses o de quiénes? Por cierto nos pone en la encrucijada si somos intelectuales al servicio de las clases dominantes o nos comprometemos con un trabajo sociopolítico educativo al servicio de las clases subalternas (Vivero, 2023, p. 67-68).

As palavras de Vivero nos fez reavivar a memória de outra passagem de Freire:

O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...]. Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa *certa prática* educativa, entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se (Freire, 2001 p.12-13).

A pergunta que podemos nos fazer é: que tipo de gente nós somos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante esclarecer que quando falamos em trabalho socioeducativo é comum que as pessoas pensem imediatamente em atividades grupais e reuniões. Sem dúvida são recursos preciosos da instrumentalidade do Serviço Social, espaços privilegiados para o exercício do caráter socioeducativo do trabalho, porém não são os únicos.

O socioeducativo envolve nossa forma de comunicação, nosso diálogo, nossa forma de realizar atendimentos individuais, nossas orientações e acompanhamentos, nossa forma escrita, verbal e corporal de comunicação, orientação e diálogo, enquanto ato educativo.

Ao tratar das particularidades do trabalho do assistente social, Yazbek (2009) recorda que a atuação profissional se caracteriza pela busca em produzir resultados na vida do público demandante via atendimento de suas necessidades, através do planejamento, gestão e execução de políticas sociais e serviços. Aponta também que essa atuação profissional se caracteriza pela ação socioeducativa, que corresponde às ações que interferem diretamente nos valores e comportamentos da população atendida, podendo gerar mudanças em seu modo de viver, pensar e agir, ou seja, afetar a subjetividade.

Por isso, não podemos limitar nosso trabalho a um fazer mecânico, burocratizante, a uma prática bancária e engessada, que nega o saber do educando e seu potencial educador, pois

“Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe” (Freire, 2011, p.39).



REFERÊNCIAS

AMICUCCI, E. M. de M. Dimensão pedagógica no trabalho dos Assistentes sociais. *In*: MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (org.). **V Fórum de Serviço Social na Educação: Educação e Serviço Social no contexto de crise do capital**. Franca: UNESP – FCHS, 2019. *e-Book*

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. *e-Book*.

CABALUZ DUCASSE, J. F. **Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas**: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Santiago: Quimantú, 2015.

CABALUZ D., J. F.; OJEDA PIZARRO, R. La dialéctica de la hegemonía y el problema pedagógico como praxis político-transformadora: reflexiones desde Gramsci para América Latina. **Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica**, año 10, n. 10, 2011.

DÍAZ GÓMEZ, Á. Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educacación en cuanto a la socialización política. **Reflexión Política**, v. 5, n. 9, 2003.

DUSSEL, E. **20 tesis de Política**. Cidade do Mexico: Siglo XXI, 2006. 176 p.

ECHEVERRÍA, B. Lo político en la política. **Theoría, Revista Del Colegio de Filosofía**, Mexico, n. 04, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 22

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **La Naturaliza Política de la Educación**: cultura, poder y Liberación. 1. ed. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

GADOTTI, M. Por qué debemos continuar leyendo a Gramsci? *In*: HILERT, F. M *et al.* **Gramsci y la educación: pedagogia de la praxis y políticas culturales en América Latina**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2016. p. 07-10.



GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. **Gramsci**: educación y cultura. Sugerencias actuales para el trabajo educativo de hoy. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 2018. Cuadernos de educación.

GUERRA, I; BACKX, S.; SANTOS, C. M. **A dimensão técnico-operativa no serviço social**: desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2017

GUERRA, I. Em defesa da qualidade da formação e do trabalho profissional: materialização do projeto ético-político profissional em tempos de barbárie. *In*: **Revista Conexões Geraes**. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. v. 3, n. 5 (2014). Belo Horizonte: CRESS 6º Região, 2014.

GIROUX, H. A. Introducción del La naturaliza política de la educación. *In*: FREIRE, P. **La Naturaleza Política de la Educación**: cultura, poder y Liberación. 1. ed. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1990.

GRAMSCI, A. **La alternativa pedagógica**. México: Ediciones Coyoacán, 2007.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a educação. *In*: COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. *In*: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, J. P.; BRANT DE CARVALHO M. C. **Cotidiano**: Conhecimento e Crítica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo SP: Cortez, 2009. 257 p. (Biblioteca básica de serviço social, 1).

PRATES, J. C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116-128, jan./jul. 2012.

Vasco Uribe, C. E.; MARTÍNEZ BOOM, A.; VASCO MONTTOYA, E. Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. *In*: MONTTOYA, E.; BENITEZ JARAMILLO, A. R. B. **Educación, pedagogía y didáctica**: una perspectiva epistemológica. [S. l.: s. n.], 2016.



TONET, I. **Atividades Educativas Emancipadoras**. Maceió: [s. n.], 2013.

TONET, I. **Educação Contra O Capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TORRES CARRILLO, A. **Educación popular y movimientos sociales en América Latina**. 1. ed. Buenos Aires: Biblos, 2016.

TORRES, H. A. H.; TORRES, D. A. T.; MARTÍNEZ, R. C. Lo político y la política: Desdoblamiento del poder político en la Política de la Liberación de Enrique Dussel. **Revista Economía y sociedad**, México, v. XX, n. 35, p. 171-185, 2016.

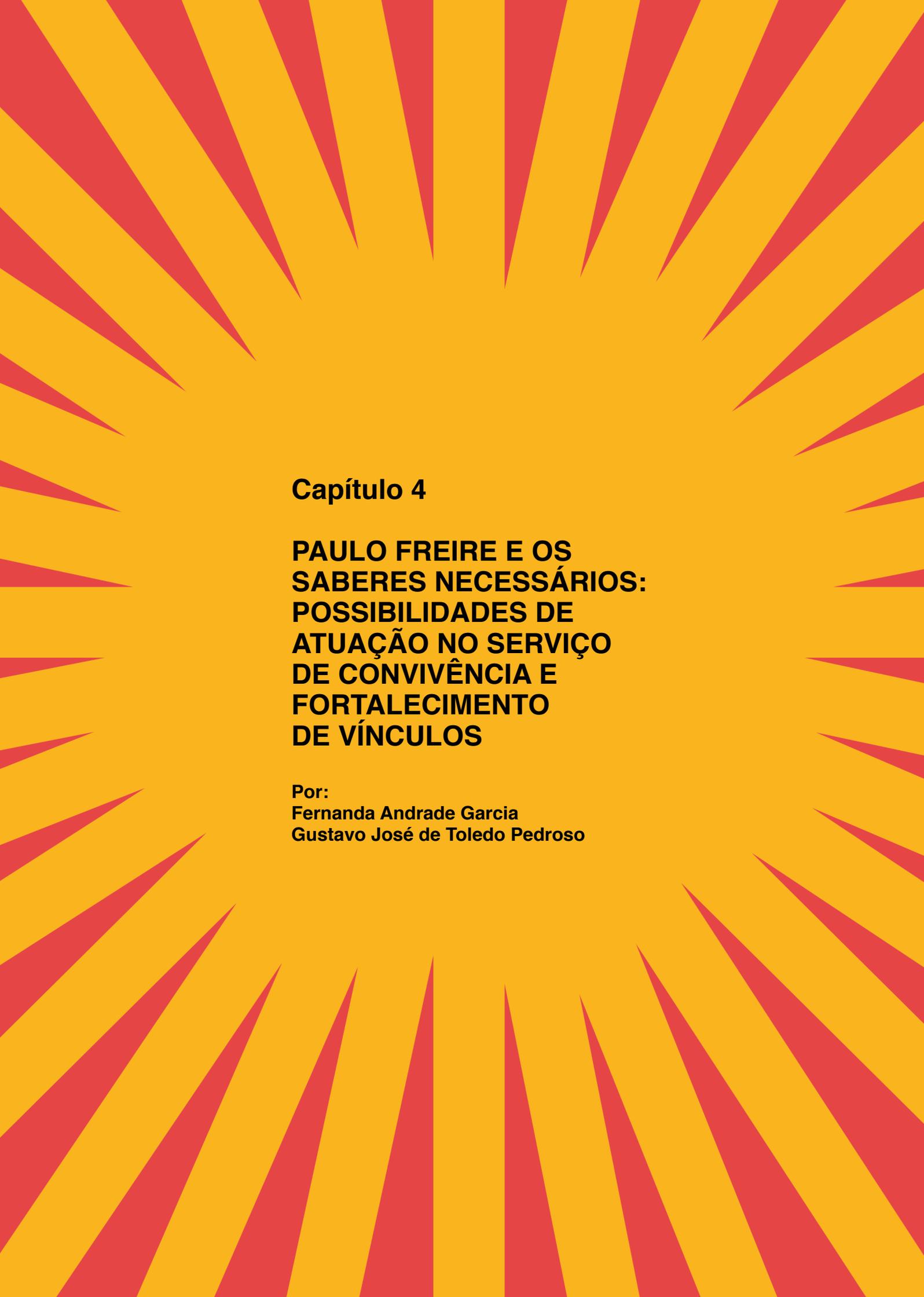
SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAVIANI, D. **Onze teses sobre educação e política**. In: SAVIANI, D. Escola e democracia. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

VIVERO ARRIAGADA, L. A. **Antonio Gramsci**: conceptos fundamentales para una práctica sociopolítica del Trabajo Social Gramsci y la filosofía de la praxis. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO; Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2023. *e-Book*.

ZULUAGA, O. L. *et al.* Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. **Educación y Cultura, Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores**, Bogotá, marzo 1988.

YAZBEK, M. C. O Significado sócio-histórico da profissão. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.



Capítulo 4

PAULO FREIRE E OS SABERES NECESSÁRIOS: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Por:
Fernanda Andrade Garcia
Gustavo José de Toledo Pedroso



Fernanda Andrade Garcia¹⁴
Gustavo José de Toledo Pedrosa¹⁵

<https://doi.org/10.47519/eiae.p2c4>

INTRODUÇÃO

Na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2014, p. 16), o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é caracterizado como um serviço que tem em vista o “alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social”. Pensando em sua efetivação, ou seja, em como ele é de fato e em como ele deve ser executado na prática cotidiana, o SCFV¹ em sua descrição geral é definido como uma “forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território” (Brasil, 2014, p. 16).

Objetivos tão desafiadores como esses exigem alguma ponderação em relação - para emprestar uma expressão de Paulo Freire - aos saberes necessários à prática socioeducativa. Para isso, examinaremos como Freire entende alguns elementos que constituem a prática pedagógica. Em primeiro lugar, veremos o significado de criatividade, sua importância e relação fundamental com a curiosidade, com a atitude filosófica e com a educação para a transformação. Em segundo lugar, pensaremos sobre a importância de fundamentar uma compreensão da realidade social como uma realidade contingente e não necessária, noutras palavras, perceber o tempo como um tempo de possibilidades de mudança e não de determinismos. Em terceiro lugar, veremos algumas ponderações acerca da noção de experiência. Em quarto, refletiremos sobre as qualidades da escuta e sua possível centralidade no trabalho socioeducativo. Por fim, examinaremos o conceito de utopia em Paulo Freire e como ele pode nos ajudar a pensar a práxis dos assistentes sociais no contexto do trabalho socioeducativo. O caminho traçado por este texto pretende, portanto, abordar questões que alimentam conflitos e debates no cotidiano de assistentes sociais que atuam em espaços socioeducativos. Pretendemos dialogar com essas questões principalmente a partir dos escritos de Freire. Os elementos aqui abordados foram colhidos através de uma leitura detida e crítica de textos dele e de outros autores, bem como dos documentos que orientam a atuação dos profissionais do SCFV.

Assim, a proposta deste artigo é de admirar as possibilidades de atuação socioeducativa, mais especificamente no espaço do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Admirar no sentido que Freire (2022b, p. 56-57) propõe em seu livro *Educação e mudança*, isto é, uma ação que configura mais do que simplesmente olhar para o objeto, já que olhar não necessariamente significa enxergar aquilo que se olha em sua integralidade. Admirar as possibilidades do trabalho socioeducativo é olhá-las de dentro, reconhecê-las. Ora, para os trabalhadores que executam essas atividades algumas questões do cotidiano podem se

¹ Usaremos, ao longo deste artigo, a abreviação comum (SCFV) para nos referir ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.



tornar tão comuns a ponto de serem quase imperceptíveis. O nosso convite é, portanto, o de “ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las” (Freire, 2022b, p. 56-57) e, no fundo, elaborar essas ações que se implicam dialeticamente.

O SUJEITO CRIATIVO E CURIOSO

Se podemos definir o espaço do SCFV como uma “forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras” (Brasil, 2014, p. 16), uma capacidade que desempenha grande importância na atuação dos assistentes sociais no SCFV é a capacidade de criação, em outros termos, a faculdade de criar e imaginar. Assim, é necessário discutir do ponto de vista epistêmico o significado de “criatividade” e de “imaginação”. Para isso, devemos examinar o que Paulo Freire disse sobre essas capacidades em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Para Freire, existe uma conexão fundamental entre a criatividade, a imaginação e o processo que deflagra no sujeito criativo a curiosidade crescente. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 2019, p. 33). Note-se que o exercício da curiosidade é anterior ao processo criativo. Esse exercício, para Freire, pode passar por um desenvolvimento que na prática se torna cada vez mais rigoroso. A curiosidade, como parte integrante do fenômeno vital, desencadeia-se a partir do sentimento de inquietação diante do mundo, de um saber que reconhece, ou ao menos sente, a sua incompletude e que, incompleto, se põe a investigar. Segue-se daí o exercício da curiosidade.

Freire faz, contudo, uma distinção importante para o nosso entendimento da noção de curiosidade. De um lado, a curiosidade ingênua; e de outro lado, a curiosidade epistemológica. A primeira diz respeito ao saber do “senso comum”, uma manifestação da inquietação indagadora, da inclinação ao desvelamento de algo, da pergunta verbalizada ou não, da procura do esclarecimento, do sinal de atenção que sugere alerta (Freire, 2019, p. 33). A segunda se refere a superação da curiosidade ingênua que, por meio da crítica, torna-se cada vez mais metodologicamente rigorosa e segue da ingenuidade para a criticidade e, conseqüentemente, compreendendo seus achados com maior exatidão. A curiosidade epistemológica, portanto, é aquela que em seu exercício desenvolve um conhecimento e um aprimoramento de seus métodos com a intenção de conhecer o mundo de maneira mais rigorosa.

Entretanto, é importante notar que mesmo que o autor faça essa distinção, ele ainda enfatiza a identidade entre esses dois tipos de curiosidade: “Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (Freire, 2019, p. 33). É possível dizer, portanto, que a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica têm a mesma natureza.

É pelo exercício dessa curiosidade que criamos e imaginamos o mundo: “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca pela perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire,



2019, p. 85). A experiência de imaginar e criar implica o desejo de compreender o mundo com maior exatidão, profundidade e clareza, de ampliação do saber. Assim, um posicionamento apático diante da realidade e seus desafios é um posicionamento substancialmente avesso à criatividade e à mudança.

Outro ponto que pode ser relevante para a nossa discussão é a importância do empreendimento de uma certa atitude filosófica para a atuação no SCFV. Se aceitarmos que a curiosidade, a criatividade e a imaginação são saberes necessários à prática socioeducativa, não seria um absurdo sugerir que existe uma conexão inevitável entre essas categorias e uma atitude filosófica. Para desenvolver essa relação teremos como referência o artigo “E se as unhas roessem os meninos?: vendo a formação ao modo - ou à moda - da filosofia”, de Terezinha Azerêdo Rios.

Rios (2018, p. 17), propõe que a filosofia é a prática de uma atitude de permanente crítica:

De um olhar que procura voltar-se para a realidade no sentido de vê-la com clareza, profundidade e abrangência. Ver com clareza, tentando superar os obstáculos que às vezes embaraçam nosso olhar, armadilhas que se colocam para que nos enganemos. Com profundidade, isto é, de maneira radical, indo às raízes, procurando os fundamentos, as causas. Com abrangência, levando em conta todos os aspectos - muitas vezes contraditórios - dos objetos para os quais nos voltamos e os diversos pontos de vista que exigem para observá-los.

Essa atitude, aliada à curiosidade, à criatividade e à imaginação se tornam elementos indispensáveis para constituir o terreno onde serão pensadas, executadas e vividas as relações no cotidiano do SCFV. Parece necessário ao planejamento de uma intervenção social com o objetivo de criar situações desafiadoras, estimular e orientar os usuários na construção e reconstrução de suas histórias, que os assistentes sociais envolvidos assumam uma postura inquieta, curiosa, criativa e de uma busca amorosa pelo saber.

É dessa relação que, para Freire (2019, p. 67), resulta o processo de aprendizado para a transformação. Interessante pensar na assistente social que desempenha o trabalho socioeducativo como uma pessoa que tem a necessidade de aprender, é necessário para aquele que ensina assumir uma postura de também aprendiz. As atividades desenvolvidas no SCFV dão-se fundamentalmente durante o convívio social. A atuação socioeducativa crítica tem um caráter dinâmico e complexo. Por essa razão, ela demanda um processo contínuo de aprendizagem por parte de seus executores. Precisamos assumir a importância dessa capacidade de “aprender não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 2019, p. 67), para superar os elementos da imediatividade e, compreender as mediações necessárias, desvelar a realidade.

É possível dizer, portanto, que nesses termos não falamos da necessidade do exercício de uma razão instrumental, isto é, um exercício utilitário e pragmático da razão, já que essa abordagem é antagônica ao que Freire sugere e ao que determina a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais. Por um lado, essa perspectiva da razão instrumental pode indicar o uso do pensamento direcionado à eficiência e o sucesso prático, levando ao conformismo e reduzindo sua capacidade crítica. Por outro lado, a razão que se alia à curiosidade, à criatividade e à



imaginação exige a articulação de uma sensibilidade profundamente crítica. “É nesse sentido que podemos falar numa razão imaginante, numa razão sensível, uma razão apaixonada - por que não?” (Rios, 2018, p. 18).

Schiller (Carta XIV, 2017, p. 69), em *A educação estética do homem*, pode nos dar uma pista desse vínculo entre razão e sensibilidade quando, ao falar da maneira pela qual um ser humano realiza sua humanidade, afirma que: “deve contrapor-se um mundo por ser pessoa, e ser pessoa por se lhe contrapor um mundo. Deve sentir por ser consciente e ser consciente por sentir”. Há, portanto, no exercício dessa razão um esforço pelo desvelamento das coisas, pela compreensão profunda e, com efeito, a crítica da realidade e das relações sociais.

Torna-se necessário para uma atuação socioeducativa, principalmente no SCFV, o exercício dessas capacidades. Ora, se resgatarmos um trecho do primeiro eixo norteador para o desenvolvimento das atividades no SCFV, o eixo “Eu comigo”, veremos que ele estabelece que “é preciso compreender as particularidades de cada estágio da vida para oportunizar as falas, as expressões e as manifestações, tendo em vista romper com visões que desqualificam suas potencialidades, aptidões e interesses” (Brasil, 2022, p. 25). A partir disso, é importante notar aqui a necessidade de um profissional que pense e desafie os usuários a pensar para além da imediatividade, para além do que aparece, resgatando aquilo que é e por meio desse movimento desempenhe uma crítica que rompa com o saber para a adaptação e potencialize o saber para a transformação.

Se retomarmos, agora, aos argumentos de Freire (2019, p. 96), em *Pedagogia da autonomia*, poderemos perceber melhor o ponto onde se conectam todos os argumentos dessa primeira parte do nosso trabalho. No capítulo onde o autor discute a necessidade de compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, ele afirma:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, para além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas.

Logo, sugerimos que para a fundamentação desse esforço em reproduzir e desmascarar a ideologia dominante é necessário o exercício da curiosidade, da criatividade, da atitude filosófica e da razão sensível. De outra forma, esse esforço poderia terminar, ou mesmo morrer, em uma prática conformista que enquadra os sujeitos em seus “papéis” na sociedade. Sustentamos aqui uma atuação socioeducativa crítica, viva e desafiadora. Essa defesa, por assim dizer, não decorre de uma arbitrariedade, pois, buscamos nos amparar nas orientações dos documentos que orientam a atuação dos profissionais no SCFV.

Mas existe, ainda, um elemento nessa exposição inicial que requer maior investigação. Trata-se do argumento segundo o qual uma educação crítica, como forma de intervenção no mundo, deve revelar-se dialética e contraditória. Passemos a isso.



UM TEMPO DE POSSIBILIDADE

Para Freire (2019, p. 4), um dos primeiros saberes necessários para o profissional que, inserido no contexto das ações do SCFV, em territórios marcados pela vivência das vulnerabilidades sociais, ou nas palavras do autor “traição a nosso direito de ser”, que pretende desenvolver atividades com o objetivo de proporcionar um espaço para a elaboração de alternativas emancipatórias dos indivíduos ou grupos atendidos, como descreve os documentos orientadores do serviço, é a “convicção de que a mudança é possível”.

Esse assistente social, pautado não só pelas orientações do serviço mas também pelo seu Código de Ética, pode pretender “que a sua presença vá se tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele” (Freire, 2019, p. 74). Pois bem, aqui parecemos encarar o íntimo do SCFV, a transformação da presença, não só do profissional mas do grupo como um todo, em convivência. Contudo, de que maneira Paulo Freire considera que ocorre essa transformação?

Os elementos que compõem essa transformação, para o autor, estão presentes na capacidade do sujeito de perceber a realidade, ou a história, como tempo de possibilidade e não de determinação. “O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que o ocorre, mas também o de quem intervém, como sujeito de ocorrências” (Freire, 2019, p. 74-75). Aqui, o trabalho socioeducativo aparece sob uma ótica da relação entre diagnóstico da realidade e mudança da realidade.

Em um dos documentos que orienta a execução do SCFV, o Perguntas Frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), existe um trecho que discorre sobre o que o SCFV deve oportunizar, o texto expressa: “espera-se que as conversações e os fazeres realizados no SCFV sejam ocasiões para ensinarem entre os profissionais e os usuários, [entre outras coisas] [...], o reconhecimento de limites e possibilidades nas situações vividas” (Brasil, 2022, p. 31).

Além disso, como já havíamos dito anteriormente, essas aquisições têm como objetivo principal o alcance de alternativas emancipatórias. Parece importante para essa ação a escuta, que veremos mais adiante, mas também a compreensão de que a realidade social não é necessária, mas contingente, isto é, de que “a realidade está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar” (Freire, 2019, p. 73). Afinal, como um profissional pode facilitar a compreensão dos limites e possibilidades nas situações vividas se a sua própria perspectiva é de que a realidade só pode ser a que está sendo e não outra? Se na sua atuação e concepção de mundo não há a convicção - muito bem justificada - das possibilidades de mudança?

É justamente nessa ideia necessária que Freire vai assentar sua compreensão de educação crítica como forma de intervenção no mundo. A mudança, fundamentalmente relacionada com o alcance de alternativas emancipatórias, implica uma dialética entre a denúncia da realidade desumanizante e o anúncio das possibilidades reais de superação. Portanto, é necessário ao assistente social que pensa, organiza e executa as ações no SCFV, compreender esse movimento dialético e contraditório da realidade e, ao mesmo tempo, buscar, nas suas



atividades, a vivência do processo de construção de uma práxis revolucionária concreta, ou seja, de crítica à realidade estabelecida e de identificação das possibilidades reais de mudança.

Essa práxis se fundamenta no diagnóstico de tempo presente, se preocupa com a materialidade da história e de suas relações, no empenho de compreender o presente histórico. Entretanto, não se limita a isso, a partir desse mesmo diagnóstico encontra a sua própria denúncia. É como uma contradição consciente que “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 2019, p. 96) de forma dialeticamente contraditória.

UM GESTO DE INTERRUPTÃO

Parece fundamental para o nosso estudo que nos voltemos um pouco mais demoradamente para os encontros que constituem o SCFV. Pode-se dizer que esses encontros são como uma “experiência”. Sem essa experiência não há curiosidade ou criatividade, não há o agora ou o depois, não há, de fato, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. É importante perceber que a experiência acontece, sendo o sujeito dessa experiência ciente dela ou não.

Um elemento que pode auxiliar nossa argumentação diz respeito à notória quantidade de vezes que a palavra “experiência” se repete ao longo da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais² quando o assunto é SCFV. Para darmos alguns exemplos, no item “aquisições dos usuários”, entre as três seguranças que devem ser aprofundadas no serviço, a palavra “experiência” aparece repetidas vezes na segurança de convívio familiar e comunitário e na segurança de desenvolvimento da autonomia. Na primeira ela se apresenta da seguinte maneira: “Vivenciar experiências que contribuam para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” e “Vivenciar experiências que possibilitem meios e oportunidades de conhecer o território e (re)significá-lo, de acordo com seus recursos e potencialidades” (Brasil, 2014, p. 22, grifo nosso). Já na segunda, ela aparece em 10 dos 20 tópicos que descrevem a segurança de desenvolvimento da autonomia, alguns exemplos são: “Vivenciar experiências que possibilitem o desenvolvimento de potencialidades e ampliação do universo informacional e cultural”, “Vivenciar experiências para relacionar-se e conviver em grupo” e “Vivenciar experiências de desenvolvimento de projetos sociais e culturais no território e a oportunidades de fomento a produções artísticas” (Brasil, 2014, p. 22-23, grifo nosso). Nesse contexto, parece haver uma importante interseção entre experiência, convivência, cultura, território e autonomia. Vejamos, agora, algumas reflexões acerca dessa intersecção.

Para nos ajudar neste tópico, abordaremos alguns dos elementos apresentados por Jorge Larrosa, em seu livro Tremores: escritos sobre experiência. Em primeiro lugar, é necessário tentarmos compreender o que é essa experiência de que falamos. Valendo-se de uma passagem de Kertész, Larrosa dá uma definição de experiência que oferece algumas pistas para nossa reflexão acerca desta questão:

² Na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais a palavra “experiência” ou “experiências” aparece 24 vezes ao longo das 9 páginas dedicadas aos Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.



A experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa (Larrosa, 2022, p. 48).

O autor sugere que Kertész está se referindo à ideia de que “a história produziu as experiências que determinam sua personalidade. O que ele é, o é pelas experiências históricas que viveu, pelo modo como viver o que o seu tempo lhe permitiu viver, o fez viver” (Larrosa, 2022, p. 48). Por outro lado, Larrosa (2022, p. 49) lembra que as experiências na sociedade capitalista têm como efeito a destruição da personalidade. “O que vivi, parecia dizer Kertész, o que milhões de pessoas como eu viveram, é a sensação de não ter vivido a própria vida, a sensação de não haver tido uma vida própria [...]. Nós não pudemos reconhecer a nós mesmos no que vivíamos, [...] foi algo estranho a nós [...]” (Larrosa, 2022, p. 49-50).

Se tomarmos a perspectiva de Larrosa como válida, podemos perceber algo de importante na intersecção entre experiência, convivência, cultura, território e autonomia. Se a experiência é, por um lado, aquilo que nos constitui e nos transforma e, por outro lado, essa experiência na sociedade em que vivemos nos é estranha, qual é o tipo de experiência vivida pelos atendidos do SCFV? Que tipo de experiência possibilitaria o desenvolvimento de potencialidades, da autonomia ou da convivência?

Não seria incorreto sugerir que o maior objetivo das atividades no SCFV seja, por meio de seus encontros, proporcionar um espaço onde os sujeitos possam, individual e coletivamente, desvelar essa relação fundamental entre experiência, convivência, cultura, território e autonomia. Freire (2022a, p. 49) afirma que como educadores temos uma responsabilidade ética de “revelar situações de opressão”. Isto é, desenvolver métodos “que permitam aos oprimidos(as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade”. Isso implica compreender que a experiência não é, então, apenas um fenômeno individual, mas também é mediada socialmente. A experiência ocorre em um contexto histórico, social e cultural, e não em um espaço vazio e neutro.

Walter Benjamin também traz elementos que podem contribuir para a nossa reflexão. Em sua tese, "O serviço social pelo olhar do anjo da história: uma investigação benjaminiana", Juliana Ford (2023, p. 90) nos alerta sobre o sentido do empobrecimento da experiência nos escritos de Benjamin: “o autor observa que na passagem das formas pré-modernas para a forma moderna de sociabilidade, a experiência enquanto um bem coletivo aprendido e transmitido em comunidade, e que dá sentido às relações que ali se estabelecem, ficou mais pobre do seu caráter social [...]”. Isto quer dizer, que a experiência se empobreceu não apenas no âmbito privado ou individual mas também nas experiências do coletivo da humanidade em geral. Por outro lado, a autora afirma que, a partir dessa inferência, Benjamin revela outro sentido do empobrecimento da experiência, um sentido que aponta para esse empobrecimento como um resultado do desenvolvimento das condições históricas:



O processo de empobrecimento da experiência como resultado do desenvolvimento das condições históricas, como uma forma de transformação/superação de certas estruturas arcaicas da organização social e seus efeitos para a humanidade. De modo que não cabe olhar para trás e lamentar-se pelo que já não existe. A atitude do homem moderno precisa ser a atitude criadora de fazer surgir o novo, mesmo sem referências para fazê-lo (Ford, 2023, p. 90).

Há, portanto, um desdobramento da concepção de empobrecimento da experiência como resultado das condições históricas, do movimento da história. Esse desdobramento aponta para o fato de que pode haver uma atitude do homem moderno frente ao empobrecimento da experiência. Essa atitude precisa ser criativa para fazer surgir o novo.

Diante desses elementos apresentados, propomos que a atitude frente ao empobrecimento da experiência possa ser uma espécie de gesto. Este gesto tem de trazer em si a compreensão da importância da experiência para a formação dos sujeitos e da historicidade dessa experiência. A partir disso, deixar, de maneira consciente, que essa experiência possibilite que algo nos aconteça, nos toque. Nas palavras de Larrosa (2022, p. 25), é preciso exercitar um gesto de interrupção:

um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A ESCUTA E O SILÊNCIO

Nesta tentativa de ponderar em relação a alguns saberes necessários à prática socioeducativa, pensamos sobre a necessidade do exercício da curiosidade, criatividade, atitude filosófica, da relação dialética entre o que é e o que pode ser, da experiência. Contudo, precisamos nos voltar para o lugar mais elementar de onde se vivem as experiências socioeducativas, o ponto de partida de qualquer relação de convivência, o terreno para a construção do fortalecimento de vínculos: a escuta.

Parece banal falar de algo que aparenta se encerrar na habilidade auditiva de cada um. Mas a escuta de que falaremos diz respeito à “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2019, p. 117). Nossa sugestão é de que o espaço do SCFV deve ser um espaço de escuta e de silêncio e que a habilidade primordial dos assistentes sociais que se dedicam a essa atividade deve ser a escuta.

Dentre os elementos que estão elencados no que o SCFV deve oportunizar aos usuários está, como vimos, o reconhecimento de limites e possibilidades nas situações vividas. Além deste destacam-se os seguintes: Processos de valorização/reconhecimento; Produção coletiva; Exercício de escolhas; Tomada de decisão sobre a vida particular e sobre as atividades



do grupo; Diálogo para a resolução de conflitos e divergências; Reconhecimento de limites e possibilidades nas situações vividas; Experiências de escolha e decisão coletivas; Aprendizado e ensino de forma igualitária; Reconhecimento e nomeação das emoções nas situações vividas; Reconhecimento e admiração da diferença; Escuta. Olhando de maneira analítica para esses elementos elencados é possível inferir que anterior a qualquer uma dessas capacidades, está a capacidade de escutar. É ela que pode possibilitar o desenvolvimento das outras oportunidades. Vejamos, então, o que pode qualificar essa escuta.

O exercício da escuta que pensamos neste texto, é um exercício de ouvir não apenas o discurso falado, mas também a linguagem corporal, a linguagem artística e a linguagem cinestésica. Essa escuta requer, além do aprimoramento da compreensão do que ouvimos, a intimidade deste com o que vemos e o que sentimos. Nas relações construídas no SCFV, tendo em mente seus objetivos, é imperativo escutar até mais do que falar com os usuários. Porque a escuta, “como metáfora para a abertura de ouvir e ser ouvido - ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição)” (Rinaldi, 2012, p. 124 *apud* Ostteto, 2018, p. 51), implica receptividade, vontade, interesse e tolerância, isto é, “implica disponibilidade ao outro e a tudo o que ele tem a dizer” (Ostteto, 2018, p. 51).

Essa escuta pode ter uma relação profunda com o direito de acolhimento dos usuários, ela demanda uma presença ativa daquele que escuta para acolher, valorizar e interpretar aquilo que está sendo falado e, ao mesmo tempo, aquele que está falando. Há, portanto, a necessidade de uma “disponibilidade permanente” ao que está sendo dito e escutado.

Ainda, para o exercício dessa escuta é indispensável a capacidade de compreender o que está sendo dito, sem julgamentos. Além das informações, outras coisas podem estar sendo ditas, outros significados podem ser inferidos a partir dessa escuta. O que está sendo dito exatamente? O que se pretende dizer? Como está sendo dito? Por quê? Por quem? Essas são perguntas a partir das quais o sujeito que ouve, assumindo uma postura de aprendiz da experiência do outro, pode compreender o discurso com mais radicalidade e rigor. É uma possibilidade de abertura para reconhecer, ou mesmo conhecer, a identidade do outro, sua história e seu modo de ser. No entanto, isso não quer dizer que essa escuta exija uma negação daquele que ouve. A partir daquilo que é dito e compreendido com radicalidade é possível verdadeiramente responder, se comunicar, se opor ou se posicionar. É escutando bem “que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (Freire, 2019, p. 117). E é daí que pode se materializar a legítima convivência, a legítima educação.

Outro elemento necessário para qualificar a escuta é o silêncio. É nesse território do silêncio e da escuta onde podem-se “ouvir coisas inaudíveis, enxergar fenômenos invisíveis, fertilizar histórias que atravessem o tempo e o espaço, tecer relações, imaginar, redefinir caminhos, fecundar processos de criação” (Ostteto, 2018, p. 48). Nesse sentido, o silêncio não significa ausência, mas a presença daquele que ouve para atribuir significado, escutar, examinar, pensar, observar, analisar. É nesse cenário que podemos nos tornar capazes de respeitar o outro pelo que ele é e pelo que ele quer dizer. O movimento de ouvir no silêncio cria um campo em que podemos nos perceber e perceber o outro, alargando, assim, nossa experiência.

Esse processo de fala e de escuta, da disciplina do silêncio que deve ser assumida com rigor, para Freire, é um processo indispensável para o que ele chama de comunicação dialógi-



ca. A comunicação dialógica é uma abordagem que pensa a educação valorizando a interação, o diálogo aberto e o engajamento crítico, visando à transformação social. Assim, o silêncio é fundamental, para o autor, no espaço da comunicação, pois, “de um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito [...], a fala comunicante de alguém, procure ‘entrar’ no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, [...] escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou” (Freire, 2019, p. 115).

Portanto, o exercício dessa escuta requer paciência e crítica, requer a constante abertura a se sensibilizar, se desafiar, o que parece ser uma tarefa necessária para todos os trabalhadores e trabalhadoras no ambiente socioeducativo. Se não há comunicação, essa verdadeira comunicação de que falamos, não há o conhecimento e reconhecimento do outro. E para toda e qualquer atividade que se pretende desenvolver em um SCFV é necessário o exercício desse movimento, sem ele nenhum dos objetivos, dos eixos norteadores, das estratégias poderá se efetivar.

O importante a se notar aqui é que a escuta é um exercício. Enfatizamos o termo “exercício” em conexão com a escuta porque consideramos que ela não é uma ação que se pode aprender lendo um manual de instruções, é efetivamente um exercício de que vai se tomando intimidade através de sua prática e da reflexão sobre a ação. Podemos perceber que são várias as qualidades que podem caracterizar essa escuta. Elencamos algumas mas estamos certos de que existem muitas outras. Essas qualidades podem ser descobertas, pensadas e elaboradas no cotidiano da atividade socioeducativa, na prática mesma de escutar. De acordo com Freire (2019, p. 117), “deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática [...]”.

O QUE AINDA NÃO EXISTE

Diante de todos esses desafios que nos apareceram nessa tarefa de admirar a atuação socioeducativa, isto é, de examinar alguns saberes necessários e que rigorosamente devem ser pensados, discutidos e criados na prática, podemos chegar a algo como um beco sem saída. É plausível admitir que a prática socioeducativa já é exaustiva por si só, que mesmo antes de pensarmos seus fundamentos e seus modos de ser a própria rotina do trabalho já pode se sobrepor a qualquer esforço. Um trabalhador do SCFV poderia afirmar: eu não tenho tempo para pensar a minha criatividade, não tenho tempo para ser curioso ou para pensar e discutir como deve-se ouvir ou como deve-se experimentar o silêncio, as coisas são assim e dificilmente podem mudar. Talvez, entre as linhas e os termos que usamos nesse texto, o que sobressaia é a distância entre o que poderia e o que deveria ser a atuação, ou mesmo o que seria SCFV, e o que ele é na prática. Por isso, propomos agora pensar sobre a noção de utopia.

Aqui, a utopia talvez possa nos ajudar a costurar todos os temas que discutimos. A posição utópica é assumida por Paulo Freire (2019, p. 126-127) nos seguintes termos:

Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano [...]. Insisto, com a força que tenho e que posso juntar na minha veemente recusa a determinismos que reduzem a nossa presença na realidade histórico-social à pura adaptação a ela.



Essa fala do autor serve como ponto de partida para a nossa, mesmo que breve, análise sobre a importância da utopia para a prática socioeducativa. Em primeiro lugar, no trecho citado as palavras de Freire deixam evidentes o seu posicionamento, o autor se coloca asseguradamente ao lado da mudança, em oposição à adaptação. Em segundo lugar, esse posicionamento não parece ser uma ação ou intenção de fácil realização, é necessário insistir, se esforçar, para recusar o determinismo. Por último, esse esforço de sonhar diz respeito à realidade, a utopia de que fala Freire nada tem a ver com ilusão ou devaneio, pelo contrário, ela se relaciona com as forças que podem contribuir para a mudança real. Vejamos esse último ponto com um pouco mais de cuidado.

Frequentemente, o conceito de utopia, no contexto dos escritos de Paulo Freire, aparece relacionado com um outro conceito, o conceito do “inédito viável”. Em *Pedagogia do oprimido*, o autor (1987, p. 53) apresenta o “inédito viável” como uma categoria capaz de evidenciar o caráter profundamente crítico da utopia. Nesse sentido, essa categoria efetiva-se na seguinte dinâmica: a) o reconhecimento crítico da dominação ou, nos termos de Paulo Freire, da percepção dos oprimidos de que as “situações limites” não são “fronteira entre o ser e o nada”, mas são uma “fronteira entre o ser e o mais ser”; b) tornando esse “percebido destacado”, aqueles que pensam utopicamente sabem, então, “que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” e que sua concretização dirigirá a ação. O “inédito viável”, nesse contexto, é uma coisa inédita mas possível, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada.

Assim, podemos perceber a profunda conexão entre o pensamento utópico, ou o esforço utópico, com a transformação da realidade. A partir do reconhecimento dos limites que nos são impostos pela dinâmica da realidade no capitalismo, conhecemos melhor a necessidade da emancipação e nos colocamos em um movimento de recusa, de construção e composição de forças para a ultrapassagem da fronteira entre o ser e o mais ser. Essa perspectiva talvez nos faça compreender melhor a emancipação de que se fala na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Um serviço que tem em vistas o “alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social” ganha outros contornos quando visto a partir desse conceito de utopia. A emancipação, aqui, pode ser entendida como o “inédito viável”, saindo do campo da impossibilidade e se fortalecendo como categoria crítica, como algo possível mas que ainda não é claramente conhecido.

Parece fundamental para o profissional que desenvolve atividades socioeducativas, principalmente no SCFV, o cultivo do desejo e do gosto pela mudança. Esse desejo relacionado ao que pudemos ver sobre a utopia ganha forma na fome necessária de ultrapassagem e transcendência, do anseio pelo que está por vir e que, já estando aí, não está em plenitude. Sem medo de ser criticado como sonhador, como Paulo Freire, mas que disposto a construir uma atuação profissional viva, cuidadosa e crítica, se coloca disponível a investigar. Que a presença da assistente social vá se tornando convivência e nesse conviver exista a possibilidade de praticar o ato de sonhar coletivamente, nas palavras de Freire:

o ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um importante potencial (trans) formador

que produz e é produzido pelo inédito-viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis (Freire, 2022a, p. 42).

Não é a intenção desse texto descrever coisas impossíveis. A intenção é, por outro lado, dialogar com o trabalhador do SCFV. Entendemos que esse trabalhador é também um sujeito de sonhos. Como afirma Paulo Freire (2022a, p. 77) “seres programados para aprender e que necessitam do amanhã como o peixe da água”. Devemos pensar nas possibilidades de atuação no SCFV como também uma possibilidade de pensar no sonho, para que não nos negem a condição de partícipes da produção do amanhã. Ora, “todo o amanhã, [...] sobre que se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização” (Freire, 2022a, p. 77-78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O anseio que parece partir de assistentes sociais que trabalham no SCFV é o de, a partir do estudo e da leitura, encontrar fórmulas para a atuação. Um esquema testado e de comprovação certa de seus resultados. Porém, o trabalho socioeducativo se faz na história, dinâmica e contraditória. Não há fórmulas nem predeterminações. O desejo deste texto foi o de refletir sobre alguns aspectos sutis que emergem no cotidiano de um serviço tão complexo.

O convite que tentamos fazer por meio desse artigo é o de admirar o trabalho socioassistencial e o cotidiano do SCFV. Admirar suas possibilidades e suas dificuldades. Através da consideração de algumas partes, ou de saberes que compreendemos como necessários à prática socioeducativa, tentamos sugerir aos leitores que contribuíssem com esse movimento. Afinal, é na prática que esses saberes serão construídos e pensados, e que novos saberes se tornarão necessários.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos tem em suas normas, tipificações e orientações uma preocupação com atividades que proporcionem espaços onde são fortalecidas a autonomia, a identidade, os afetos, a convivência com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias. Mas é a opção feita pelo assistente social que executa essas atividades que dará o tom para esse espaço. É a partir do ato de admirar sua atuação que serão determinados tanto o seu papel como quais são seus métodos e suas técnicas de ação. Em Educação e mudança, Freire (2022b, p. 64) afirma que “é uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutros para uma ação que se dá entre homens, numa realidade que não é neutra”. Portanto, se mergulhados em uma realidade que não é neutra, trabalhadores e usuários precisam compreender essa realidade para então perceber sua submissão aos condicionamentos da estrutura social e, diante disso, enxergar a necessidade de uma opção que faça frente às contradições que constituem essa estrutura.

Não há neutralidade no serviço socioeducativo, as atividades são pensadas para ou, por um lado, proporcionar um espaço onde a realidade objetiva, a estrutura social, vai se desvelando ao assistente social e aos usuários num esforço crítico comum ou, por outro lado, para que essa mesma realidade vá se mitificando e se naturalizando cada vez mais. Freire



(2022b, p. 65) nos convida a tomar um posicionamento fundamentado diante disso, pois, o ou a assistente social que faz a opção de “normalizar” a estrutura social através da ênfase na estabilidade, “pode (quase sempre tenta) disfarçá-la, fingindo aderir à mudança, mas ficando, sem dúvida, ou com certeza, nas meias mudanças, que é uma forma de não mudar”. Esse trecho (assim como outros que vimos ao longo deste artigo) manifesta a necessidade de uma atitude radical, inquieta e crítica por parte daqueles que exigem e atuam em favor da mudança.

Talvez uma última necessidade que podemos encontrar na conclusão de nossa breve investigação é a da importância de estar convencido, no sentido de compreender profundamente, de que “se a declaração de que o homem é pessoa e como pessoa é livre não estiver associada a um esforço apaixonado e corajoso de transformação da realidade objetiva, na qual os homens se acham coisificados, então, esta é uma afirmação que carece de sentido” (Freire, 2022b, p. 67-68). Parece que todos os nossos argumentos apontam para isso, para a coragem e o esforço, isto é, técnicas e maneiras de enxergar essa realidade como mais que um imenso aparato de dominação, ou como o reino da liberdade já realizada. Mas de se empenhar em distinguir as forças e as tendências emancipatórias e opressivas. Em suma, trata-se de, no imaginar, preparar e executar as atividades no SCFV, que o assistente social tenha em mente um conhecimento nítido e vivo das características do presente, das fronteiras que nos limitam e, ao mesmo tempo, das fissuras nessas fronteiras, das alternativas que podem ser construídas coletivamente, até mesmo no cotidiano do trabalho, para o alcance dessas alternativas emancipatórias e, além disso, da mobilização concreta, por meio do trabalho, do verdadeiro escutar e conviver, para que se fortaleçam essas forças de recusa ao status quo, potencializadas pelo nosso desejo. É a atitude de manter e alargar cotidianamente essa “esperança crítica que move os homens para a transformação” (Freire, 2022b, p. 66).



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Perguntas Frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Brasília: MDS, 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília: MDS, 2014.

FORD, J. V. **O serviço social pelo olhar do anjo da história**: uma investigação benjaminiana. 2023. 120 f. Tese Doutorado em Serviço Social. Universidade Estadual Paulista, Franca, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2022a.

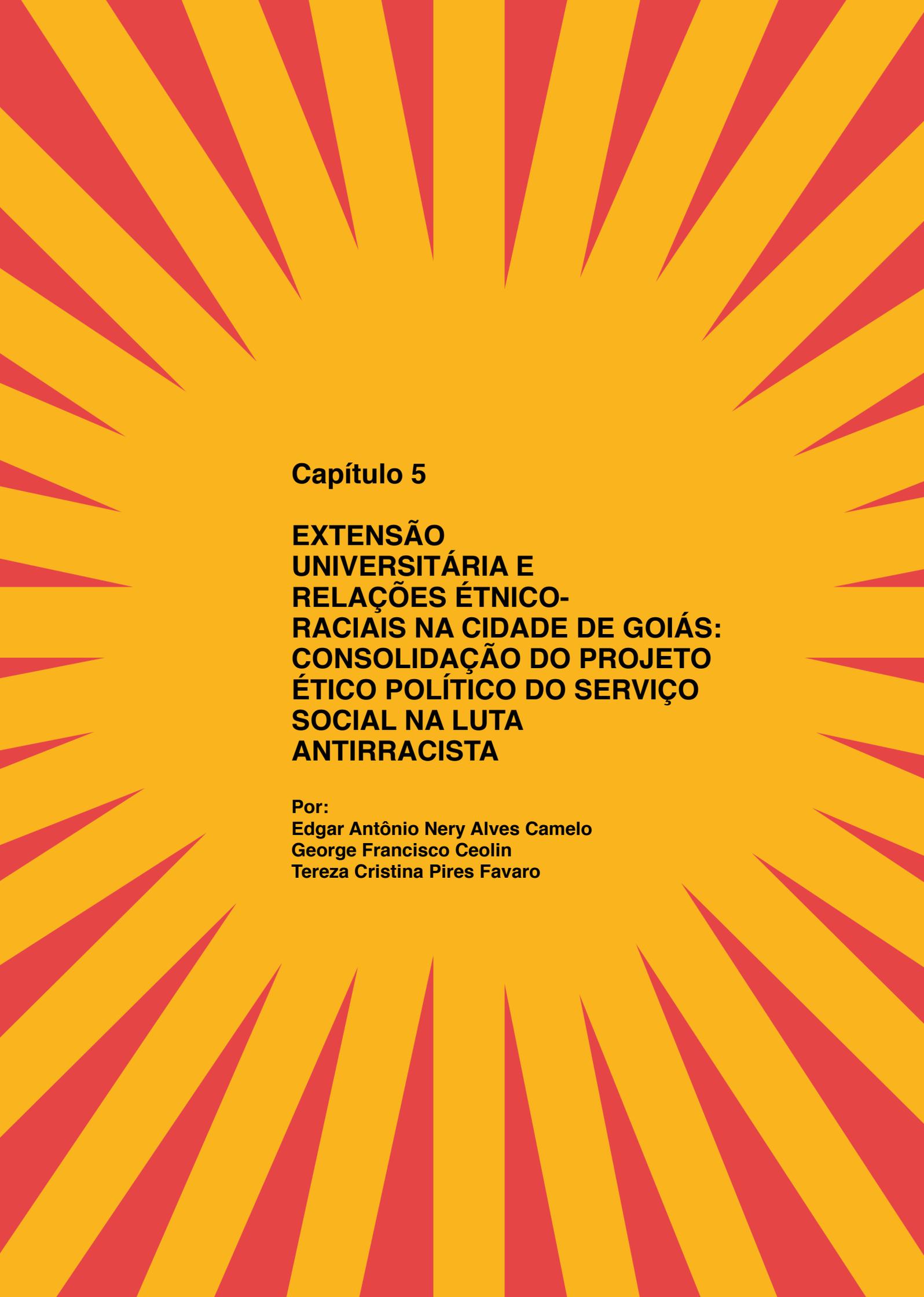
FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

OSTETTO, L. E. É preciso manter as orelhas verdes: o silêncio e a escuta na educação. *In*: MARTINS, M. C.; BONCI, E. MOMOLI, D. (org.). **Formação de educadores**: modos de pensar e provocar encontros com arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora, 2018. p. 48-64.

RIOS, T. A. E se as unhas roessem os meninos?: vendo a formação ao modo - ou à moda - da filosofia. *In*: MARTINS, M. C.; BONCI, E.; MOMOLI, D. (org.). **Formação de educadores**: modos de pensar e provocar encontros com arte e mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora, 2018. p. 16-25.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2017.



Capítulo 5

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA CIDADE DE GOIÁS: CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO ÉTICO POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL NA LUTA ANTIRRACISTA

Por:

Edgar Antônio Nery Alves Camelo

George Francisco Ceolin

Tereza Cristina Pires Favaro



Edgar Antônio Nery Alves Camelo¹⁶

George Francisco Ceolin¹⁷

Tereza Cristina Pires Favaro¹⁸

<https://doi.org/10.47519/eiae.p2c5>

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência de um projeto de extensão que se justificou diante da necessidade de se enfrentar as opressões de raça e etnia na sociabilidade capitalista, ao passo que se constrói uma postura propositiva e interventiva de luta antirracista. As reflexões egendradas referem-se ao que antigamente a categoria chamava de transversalidade da questão social e que estão inseridas materialmente nas relações sociais e na divisão social, racial e étnica do mundo de trabalho. Esse assunto é permeado por contradições na medida que são as categorias - raça e etnia - que carecem de aprofundamento para se consolidar a luta antirracista principalmente no processo de formação do assistente social.

A intervenção do Assistente Social implica diretamente em compreender as contradições das relações sociais de raça, classe, etnia e gênero. Nos últimos anos, principalmente no contexto de pandemia do COVID -19, observamos que a sociabilidade brasileira sofreu o impacto frente ao avanço reacionário de um governo afinizado com a barbárie; sobretudo, no que se referem às violências que os povos originários sofreram nos anos de governo Bolsonaro. Foram os segmentos étnicos, como os quilombolas e os indígenas, as periferias e o povo preto, que tiveram as suas vidas ceifadas pelo avanço de todas as formas de preconceito, agudizados por omissão de políticas públicas de governo.

Nesse contexto, consideramos fundamental refletir com os estudantes de graduação de Serviço Social a formação social e histórica brasileira e os impactos que o racismo estrutural e institucional produzem, como nos ensina Almeida (2019); compreendendo como a sociedade reproduz esse tipo de racismo.

Neste artigo evidenciamos uma atividade extencionista que desenvolvemos com os estudantes do campus Goiás, mais especificamente do Serviço Social. Na ocasião, a qual discorreremos ao longo do artigo, refletimos sobre a importância da luta antirracista; lutas estas que perpassam a formação social e histórica da população da cidade de Goiás que, ao longo dos seus 297 anos, resistiu ao apagamento da cultura, da memória da diáspora africana, cujo racismo estrutural eurocêntrico, impregnado na cultura do centro-oeste goiano e espraído pelo Brasil buscou apagar.

Goiás é uma cidade que carrega o mesmo nome do seu estado, possui título de Patrimônio Histórico da Humanidade, e seus traços culturais e arquitetônicos ainda refletem o passado colonial e o histórico da luta política do quilombo. Como encontramos em Clóvis Moura (2023, p.55), “a sociedade do modelo capitalista dependente, que substituiu a de escravidão colonial, consegue apresentar o problema do negro no Brasil sem ligá-lo ou ligando-o insatisfatoriamente às suas raízes”.



Nesse sentido, buscamos compreender a raiz da cultura afro-diaspórica por meio de um projeto de extensão, entendendo que, falar de memória é resgatar o passado das lutas políticas. Ademais, falar da memória do quilombo é entender a forma de organização e aglutinação política historicamente determinada no Brasil como o exemplo de Palmares. O quilombo e o terreiro foram a expressão da resistência nos 400 anos de colonialidade europeia; é no terreiro e na quilombagem que estão registradas a história de radicalidade da luta antirracista, do inconformismo com a escravidão e de seus desdobramentos sóciohistóricos. Situar o povo preto a partir da identidade racial, da memória, da cultura afro diaspórica é um movimento político.

Conforme Moura (2023, p. 56), “o negro, durante a escravidão, lutou como escravo por objetivos próprios. Mas lutou, também, em movimentos organizados por outros segmentos sociais e políticos”. Todavia, esse autor evidencia a necessidade de entender que essa luta é um processo mais complexo do que o que foi convencionalizado pelos cientistas sociais, como um simples problema de classe. “Olhando o negro brasileiro sem ter estudado o seu comportamento no passado, (...) mitificam grande parte da nossa história social, desvalorizam fatos como Palmares e a constante insurreição negra” (Moura, 2023, p. 57).

Portanto, na cidade de Goiás, a universidade promoveu uma interlocução dando voz ao quilombo, de quem de fato guarda a memória das lutas travadas no passado colonial. A Universidade Federal de Goiás, por meio do seu projeto de extensão, oportunizou um espaço de reflexão, da memória política do quilombo, do terreiro e de suas expressões culturais. Assim, o movimento que percorremos foi do quilombo para a Universidade e não o seu contrário. Foram manifestações culturais que contaram sobre as lutas do passado e os desafios do cotidiano que o racismo estrutural ainda produz.

Sendo assim, buscamos por meio das ações da extensão contribuir com a consolidação da luta antirracista na cidade de Goiás e com o protagonismo do quilombo. Essa atividade partiu de uma demanda dos alunos indígenas e quilombolas, em parceria com a Prefeitura municipal e com movimentos sociais e culturais da cidade. As percepções empreendidas na extensão universitária intitulada - Serviço Social e Relações Étnico raciais da Universidade Federal de Goiás/Campus Goiás - reverberaram na aprendizagem e na consolidação de um projeto de resistência e luta antirracistas.

Neste texto relatamos, especificamente, uma das ações de extensão. Trata-se da primeira atividade de um projeto que teve duração de um ano que se somaram a outras atividades. A opção pelo relato de experiência da primeira atividade se dá pelo fato de que o momento foi de integração e de escuta dos povos quilombolas e indígenas e, ainda, do protagonismo de pesquisadores do movimento negro unificado de Goiás, que se somaram a esse processo de interação social, estudantes predominantemente do Serviço Social e de outros cursos de graduação, bem como de pesquisadores do movimento negro unificado de Estado de Goiás.

Ressaltamos que esta reflexão partiu de um lócus, de um lugar cujas diretrizes éticas são fruto do acúmulo profissional e que norteiam a prática e a formação em Serviço Social, tanto a educação quanto a operacionalização da prática do Serviço Social; é resultado histórico, crítico e dialético diante das múltiplas expressões da questão social.



Portanto, consideramos que as Diretrizes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social contribuem na medida que:

As estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção. As situações são dinâmicas e dizem respeito à relação entre assistente social e usuário frente à questão social. As estratégias são, pois, mediações complexas que implicam articulações entre as trajetórias pessoais, os ciclos de vida, as condições sociais dos sujeitos envolvidos para fortalecê-los e contribuir para a solução de seus problemas/questões (ABEPSS, 1996, p.14).

Isto posto, ao desenvolvermos uma reflexão no âmbito educacional é necessário pensar como a prática profissional se regulamenta para garantir políticas sociais e públicas e poder efetivamente intervir ou mediar as categorias sociais contidas no direcionamento político para quem dela necessita. Assim, este trabalho foi permeado pelas seguintes questões: como a atividade do trabalho profissional e as questões de raça, etnia e suas interseccionalidades carecem de atenção para as políticas afirmativas entre outras políticas sociais e públicas? Como nas questões referentes ao preconceito racial, na formação social histórica do Brasil, ainda prevalece a reprodução do racismo estrutural e institucional, racismo recreativo e inúmeras outras formas de opressão racial, que surgem para o Assistente Social como expressão da questão social uma vez que produz inúmeras violências interseccionadas de gênero, sexualidade e etnia?

Este texto está dividido em quatro partes, além da introdução e considerações finais: Para uma compreensão do Serviço Social na luta antirracista; metodologia; Serviço Social e relações étnico raciais; resultados e discussão.

PARA UMA COMPREENSÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA LUTA ANTIRRACISTA

Tendo em vista que o Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, como evidenciam Iamamoto e Carvalho (2014), consideramos importante entender a dinâmica social e os processos de mediação do trabalho frente às particularidades da sociabilidade que estão engendradas por fortes preconceitos do passado, resultado de uma colonialidade eurocêntrica, que é fundamental enfrentar e combater nos dias de hoje e cuja a intolerância e as polarizações se agudizaram com o protofascismo da crescente extrema direita brasileira.

Neste relato partimos de constatações que são as relações sociais materialmente determinadas pelo contexto sócio - histórico de formação social brasileira, do empreendimento colonial que usou da mão de obra escrava de africanos e indígenas para construir, muito além de forças produtivas, mas consolidar o acúmulo capitalista de forma primitiva, consolidando no Brasil uma economia dependente.

Marx e Engels (2007) mostram como é importante, do ponto de vista do olhar teórico-metodológico, partir de bases reais concretas que permeiam nossa sociabilidade. Sendo assim, um olhar para as contradições tanto mais dialéticas do fenômeno, quanto para a



história da formação social brasileira nos permite compreender para além da consolidação do modo de produção capitalista e de seu monopólio, entendendo também como foram estruturadas as inúmeras formas de opressão. Segundo Musto:

Certamente, a análise de Marx sobre a classe trabalhadora precisa de ser reformulada, uma vez que foi desenvolvida na observação de uma forma diferente de capitalismo. Se as respostas para muitos dos nossos problemas contemporâneos não podem ser encontradas em Marx, ele centra, no entanto, as questões essenciais. Penso que esta é a sua maior contribuição hoje: ele nos ajuda a fazer as perguntas certas, a identificar as principais contradições. Isso não me parece pouca coisa. Marx ainda tem muito a nos ensinar. A sua elaboração contribui para compreendermos melhor o quão indispensável ele é para traçar uma alternativa ao capitalismo — hoje, ainda mais urgentemente do que no seu tempo (Musto, 2024, s.p.).

Diante dessas considerações, destacamos que, ao desenvolver as reflexões ora empreendidas, acreditamos que a teoria marxiana tem contribuído para uma crítica do impacto do colonialismo na formação social brasileira, que ainda reverbera na forma de racismo. Uma vez que sua crítica parte das relações sociais do modo de produção capitalista, revelou uma alternativa política que, em tese, considerava destituir as formas de opressão, interseccionadas de gênero, etnia, raça e classe social, ao passo que organiza uma nova forma de relação social para além do capital.

E, como consequência desse processo de formação social do Brasil, a consolidação dos monopólios, evidencia-se o racismo estrutural como base na organização social de produção e economia dependente, em que pessoas retintas ainda são a maioria exploradas e oprimidas, além de acometidas pelos tantos preconceitos. Desse modo, a memória da luta política, não é uma abstração, falamos de objetividade da vida e da história do Brasil, e da qual refletem, ainda hoje, no cotidiano de brasileiros a partir de inúmeras violências:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas; mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (Marx; Engels, 2007, p.86).

Consideramos premissas que são reais e que estão determinadas nas relações sociais que incidem na mediação do trabalho do Assistente Social; isto é, das relações que os marcadores sociais sobre raça, etnia, gênero e classe, revelam; de inúmeros processos de violência social, exclusão e materializadas na forma de racismo. Portanto, estudar as relações étnico raciais na sociabilidade capitalista é buscar garantias para a regulamentação de políticas, leis, nos seus diversos marcos legais, unindo as atribuições e competências profissionais ético-políticas nas garantias de direito, mas também para contribuir para uma cultura política de radicalidade que se possa lançar no enfrentamento da questão social produzida pela sociabilidade capitalista ainda permeada de racismo.



Ao promovermos o debate étnico racial utilizando o código de ética, oferecemos subsídios para Assistentes Sociais, em formação, enfrentarem as formas de opressão e dominação na sociabilidade capitalista, ao passo que promovemos o debate político aglutinando força política antirracista. Assim, buscamos compreender como a expressão da questão social é centrada nas diferentes formas de opressão e de racismo estrutural, que produz e reproduz uma economia dependente, centrada na exploração do trabalho próprias da consolidação do empreendimento colonial e suas determinações históricas.

Entendemos que o racismo estrutural, conforme Almeida (2019), se trata de uma expressão que aborda esse processo de formação social, e que sua complexidade atinge várias dimensões da vida, podendo também recair em pessoas que não necessariamente são retintas, mas racializadas pelo imaginário racista como a religião, ou por algum fenótipo, até contidos nos elementos da cultura afro-diaspórica como a música, as estampas, a arte, a roupa, assim como acontecem com as pessoas praticantes da capoeira, por exemplo.

Tais aproximações com a cultura africana em interação na sociedade revelam, em maior ou menor grau, um racismo estrutural próprio da reprodução social e cultural da qual o capitalismo se consolidou utilizando como seu alicerce o preconceito étnico, racial para sedimentar o seu estado capitalista burguês.

Portanto, é a partir destas constatações históricas, sociais e culturais, que manifestam o racismo e que a colonização do Brasil pelos portugueses e espanhóis tem grande responsabilidade, que percebemos a necessidade de se trabalhar com as demandas específicas que se colocam frente à intervenção profissional, como no caso de uma formação antirracista. A formação antirracista é uma urgência no Brasil, e o Serviço Social brasileiro tem buscado adequar com o conjunto de representações da profissão, a interlocução para consolidar uma formação antirracista.

Foi desta forma que consideramos necessário criar um projeto de extensão universitária para trabalharmos: a formação social e cultural do país no que tange ao racismo e refletir sobre os desafios de enfrentar a estrutura que perdura desde os tempos de colonização brasileira; pensar como o modo de produção impacta e tem impactado o cotidiano.

No âmbito da universidade, buscamos ouvir as demandas de raça e etnia sob a perspectiva da realidade social local da cidade de Goiás, cidade esta que tem engendrado na sua cultura inúmeras tradições, do processo sociocultural, como a cultura indígena, europeia, africana. É necessário ressaltar que, hoje, a cidade de Goiás encontra-se com um grande número de imigrantes indígenas, que foram para a cidade estudar, e que o quilombo do Auto Santana foi reconhecido recentemente, em 2017, e foi certificada pela Fundação Palmares, como remanescente de quilombo, passando por um processo de aglutinação de força política elegendo a primeira Vereadora Negra¹ dos 297 anos da cidade em um processo que podemos considerar ser um processo de quilombagem² conforme Moura (2023); e, não obstante de

1 <https://camaragoias.go.gov.br/vereador/elenizia-da-mata-de-jesus/>

2 Luta radical antirracista, contra opressão ao povo preto, do qual Palmares é expressão real e histórica. ⁶ O quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana. (...) Quilombismo se conjugam aos mecanismos operativos do sistema, articulando os diversos níveis da vida coletiva cuja a dialética interação propõe e assegura a realização completa do ser humano (Nascimento, 1980, p. 264).



quilombismo⁶ como Abdias do Nascimento (1980), ou de aquilombamento³ como nos ensina Beartz Nascimento (2006).

Não pretendemos no curto espaço deste artigo expressar e esmiuçar as singularidades desses conceitos para cada autor, mas trazer a convergência de que a articulação negra utiliza da memória da cultura afro-diaspórica como um processo de aglutinação, politização e de práxis política, registrada na história e nos dias de hoje, seja formando o quilombo ou na inconformidade com as opressões e na radicalidade de ser movimento de resistência.

Entre as ruas de pedras desta cidade histórica e patrimonialista, que foram construídas por muitas mãos, dentre elas, do trabalho das mãos pretas, mais que produzir materialmente a cidade, produziram e reproduziram a cultura e espiritualidade, a arte manifestadas nas congadas, grupos de jongos, capoeira e candomblé, entre outros aspectos, perduram e resistem na cidade enfrentando o racismo. Uma cidade que contrasta sua cultura com os monumentos arquitetônicos da colonialidade europeia.

A igreja católica de Nossa Senhora do Rosário, onde foi realizada nossa primeira atividade de extensão, hoje traz na sua arquitetura o símbolo da cultura europeia nos seus traços e linhas neogóticas. Essa Igreja, no passado, apresentava uma estrutura com características barrocas e, em seus primeiros anos, trazia o nome de Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, haja vista que abrigava as celebrações de pessoas escravizadas antes da libertação.

Na cidade de Goiás, patrimônio histórico, o chão é um traço marcante. Lá encontram-se, enfileiradas, as pedras postas por mãos trabalhadoras de pessoas que foram escravizadas, revelando a contradição histórica do passado. Seus casarios levam fama de serem edificadas por portugueses colonizadores, mas foi o trabalho escravo que levantou esse patrimônio histórico cultural da humanidade. O passado em Goiás tem a tônica de uma violência colonial, de um apagamento da história da cultura africana que por muitos anos perdurou. Hoje, a cidade de Goiás, é conhecida mundialmente como Goiás velho (colônia portuguesa), mas a história dessa colônia que não contaram é que ela respira resistência até os dias de hoje, frente à tentativa de etnocídio e apagamento da história da cultura africana, indígena, contidas como expressão de nossa cultura.

Atualmente, o quilombo de Goiás vive, pois foi reconhecido por historiadores e pelo poder público de uma cidade que se aquilombou por aqueles que guardaram a tradição africana. Assim, a cultura africana ainda pulsa nas “veias” desta cidade, com seus descendentes e sua relação com a ancestralidade, com a arte, a cultura e a espiritualidade manifestada nos terreiros. É um contínuo processo de enfrentamento do racismo que resistiu ao tempo de uma chacina cultural em que a violência impactou muito além do que seus corpos, mas também, a espiritualidade e a cultura do povo ancestral que passou por muitas tentativas de apagamento por meio da violência colonial; e que, resistindo, nos mostra a importância de uma alternativa anticapitalista e antirracista.

A ancestralidade e as relações étnico-raciais, na cidade de Goiás, está espalhada nas múltiplas formas de expressão artística e cultural. O reconhecimento de seu quilombo (do

³ Aquilombar-se é o movimento de buscar o quilombo, formar o quilombo, tornar-se quilombo.



auto Santana) deu respiro à cultura a voltar-se para o trabalho político, que o processo de quilombamento trouxe e isso compete na consolidação da luta antirracista.

A título de exemplo, temos inúmeras expressões da resistência da diversidade e da cultura, como os grupos de capoeira, de samba de roda e de roda de samba, que voltaram a produzir música e alegria. Temos os terreiros de candomblé e umbanda que não carecem de se esconderem mais. Os indígenas, imigrantes de outras regiões do país, andam às ruas de Goiás e voltaram a se banharem nos rios.

Foram esses aspectos que nos fizeram considerar a importância do debate étnico racial na cidade de Goiás, porque, na medida em que reaparecem as diversidades socioculturais, encontramos um momento político em que se acirravam também as lutas sociais, frente à ascensão de um governo reacionário, racista e autoritário que atacou indiscriminadamente os povos indígenas e quilombolas, seja no âmbito das demarcações de terras, ou nos ataques às políticas afirmativas, ou reproduzindo ódio e racismo.

Quando iniciamos a extensão universitária sobre Serviço Social e Relações Étnico-Raciais, consideramos importante compreender as contradições que se apresentavam para esta cidade histórica. Nesse sentido, escolhemos a igreja que no passado levou o nome dos pretos (Igreja Nossa Senhor do Rosário do Pretos), pois ali encontramos um ambiente histórico cultural ideal para debater o passado e o presente e as contradições e demandas que se impõem para a profissão, tanto para o poder público local, que precisava operar e acolher os indígenas, quanto, para pensarmos a formação em Serviço Social.

No dia 29 de julho de 2022 iniciamos as atividades do projeto de extensão - Serviço Social e Relações Étnico-Raciais - com a primeira ação extensionista cuja cidade encontravase na busca de entender as demandas que se apresentavam frente ao grande número de indígenas advindo de aldeias de estados próximos, como os indígenas Xavante do Mato Grosso, que vieram para a cidade de Goiás para estudar nas escolas públicas. Outrossim, tínhamos duas alunas de graduação da UFG/RG, quilombolas da Região de Cavalcante e duas alunas indígenas Xakriabas da Região de Minas Gerais. Consideramos importante registrar esses aspectos por se tratar de um momento de muita riqueza cultural e aprendizagem para a atividade extensionista, para a comunidade local e para os graduandos de Serviço Social de Goiás.

Evidenciamos que o objetivo transcendeu à expectativa da formação acadêmica de profissionais do Serviço Social, pois sentimos a força dos atabaques em um momento de celebração e festa, com a dança e o afeto negro, nas músicas do Grupo de Jongo Malungos de Angola, acompanhado da roda de capoeira do grupo Meninos de Angola, e da participação do Movimento Negro Unificado, dos quilombolas locais, e vários indígenas que compareceram e coloriram nosso evento, promovendo uma energia renovadora.

Na busca da consolidação da formação e das competências e atribuições profissionais, o debate e as reflexões que trouxemos foram amplas e representativas, na medida que tivemos a participação de um pesquisador e palestrante do Serviço Social, que pesquisa relações étnico raciais, Tales Fornazier (PUC-SP, UFG), e, que compôs a mesa com outros dois pesquisadores: a doutoranda e antropóloga Yordanna Lara (UFG), e o pesquisador mestre em ciência da Matemática Zambi Lumumba (UFG), ambos pesquisadores são do



movimento Negro Unificado, tivemos ainda a mediação da aluna egressa quilombola e Assistente Social - Sara Ribeiro.

Essa extensão universitária teve como objetivo o diálogo ampliado com a comunidade local, alunos e instituição, e nossa atividade se consolidou nesses termos. A prefeitura municipal de Goiás (Gestão/2020-2024), que na figura da então Secretária Iolanda Aquino (Secretaria da Mulher, Juventude, Igualdade Racial e direitos humanos) mobilizou os profissionais e a logística necessária para que o evento fosse realizado na Igreja Católica de Nossa Senhora do Rosário, bem como, com os movimentos culturais da cidade de Goiás, como o Grupo de Jongo Malungo de Angola o coletivo percussionista Comuna que Pariu, além do já referido grupo de capoeira Meninos de Angola, que tinha o protagonismo do aluno Ronaldo Oliveira, o qual destacava-se por ser liderança de educação popular antirracista e produtor de cultura afro diaspórica, naquele período, graduando em Serviço Social e agora aluno egresso.

Portanto, ao desenvolvermos a mediação do trabalho do Assistente Social e a sua característica propositiva investigativa e interventiva, foi possível trabalhar e refletir com todo um espectro de pessoas preocupadas em atuar no enfrentamento das expressões da questão social referentes à raça e etnia e do racismo estrutural e institucional que paulatinamente acomete nossa sociabilidade.

Nossa contribuição, aqui expressa e descrita, se dá a partir do relato de uma ação do projeto de extensão que buscou o protagonismo de discentes e docentes, comunidade e instituições, movimentos sociais e culturais, para debater sobre um problema do cotidiano, materialmente determinado que é o racismo, e do qual foi possível permear reflexões ampliadas e aglutinar o diálogo com as várias dimensões da sociabilidade vilaboense.

Refletimos sobre a importância de partir da mediação do trabalho, via políticas sociais e públicas, marcos regulatórios e leis, subsídios do poder público municipal, para enfrentar as formas de opressão como o racismo estrutural e intervir na realidade étnica, racial e cultural da cidade de Goiás.



Imagem 01 – Grupo Malungos de Angola e Coletivo Comuna Que Pariu no pátio da Igreja do Nossa Senhora do Rosário – 1º atividade do projeto de extensão.



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

O objetivo geral desta ação de extensão universitária foi de: empreender estudos, reflexões e análises das categorias – raça/etnia para o Serviço Social – a fim de apropriar dos princípios éticos, teóricos e políticos requeridos na consolidação do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social e buscar uma formação antirracista. Os objetivos específicos foram: apropriar do debate e reflexão do Serviço Social e da relação étnico-racial para a categoria de profissionais em formação permanente e continuada; compreender sobre as políticas afirmativas e os desafios para a emancipação da categoria de trabalhadores permeados pela relação étnico-racial; identificar a perspectiva teórico-metodológica para o desenvolvimento do debate racial no Serviço Social, sobretudo, para o curso de Serviço Social da UFG; refletir sobre o projeto ético-político profissional no que se referem às políticas afirmativas e os impactos para a divisão racial do trabalho.

Nesta extensão desenvolvemos outras atividades as quais fogem do objetivo desse trabalho mas que cabe sinalizar: o curso de formação para gestores da Prefeitura Municipal de Goiás com a finalidade de subsidiar e instrumentalizar os gestores conforme a legislação racial do país no combate ao racismo institucional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como procedimento metodológico, trata-se de um relato de experiência, da qual descrevemos a primeira ação do projeto de extensão universitária, sobre, relações étnico raciais na Cidade de Goiás, e que foram organizadas para ampliar o debate étnico racial nesta região, em um formato dialógico, propenso a interlocussão com os povos originários e quilombola. A partir de mesas redondas e reflexão, e por meio das quais realizamos capacitação para formação de profissionais e estudantes do Serviço Social da UFG, comunidade acadêmica, para uma luta antirracista.



A ação nos permitiu ampliar a formação para o protagonismo de parte da sociedade civil, engajada com o Movimento Cultural Afro-brasileiro, juntamente com a participação do poder público municipal, mediante a parceria da Prefeitura Municipal de Goiás por meio da então Secretaria da Mulheres, Juventude, Igualdade Racial e Direitos Humanos.

A primeira ação desta extensão foi a Mesa de Abertura realizada no dia 29/07/2022 sob a direção da UFG/Regional Goiás, Coordenação do Curso de Serviço Social UFG/Regional Goiás e as seguintes entidades representativas – Centro Acadêmico Carlos Marighella, e CRESS 19ª Região -, Prefeitura Municipal de Goiás, Grupo de Jongo Malungos de Angola, Grupo de capoeira Meninos de Angola, coletivo percussionista Comuna que Pariu. O tema da abertura foi - Serviço Social e Relação Étnico Racial.

A execução da primeira mesa redonda de debates foi muito profícua, uma vez que os participantes colaboraram para subsidiar e referendar questões relativas aos princípios - ético, teóricos e políticos - que orientam o protejo ético político da profissão de Serviço Social, bem como, referente às políticas afirmativas. Contamos com a abertura cultural do Grupo de Jongo, Malungos de Angola, bem como, do Coletivo Comuna que Pariu, que abriu com os sons dos atabaques, fazendo da apresentação referência lúdica à cultura africana, a qual possibilitou iniciar a partir da referência do pertencimento de ancestralidade da África como construtora de uma cultura que tem suas especificidades.

Durante as apresentações culturais, reflexões e debates empreendidos acerca das políticas sociais e públicas no enfrentamento do racismo estrutural, percebemos a atmosfera da cultura ancestral, que vibrava ao som dos atabaques e dos cânticos de Jongo. Consideramos essa primeira atividade importante e simbólica, pois em uma perspectiva material da vida foi possível ver a cultura, sobretudo, daqueles que mantiveram as tradições africanas, ocupar novamente aquele lugar (Igreja do Nossa Senhora do Rosário, antigo santuário para os descendentes africanos), na semana em que se comemorou o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha.

Há um simbolismo na atividade e na escolha do local: essa igreja foi construída pela Irmandade Negra de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e, depois em um processo de genocídio cultural, silenciamento e apagamento da história ancestral africana, foi demolida para dar lugar a uma construção de uma igreja neogótica. Falar sobre essa temática, naquele espaço, foi para a cultura do quilombo que ali estava, uma forma de reverenciar quem veio antes e quem resistiu de todas as maneiras construindo a história de Goiás a poesia da cultura ancestral.

A exposição do conteúdo no formato de mesa redonda foi iniciada a partir do afrocentrismo, perspectiva proferida pelo pesquisador da UFG Zambi Lumumba, que compreende o conhecimento científico como tendo origem no continente Africano, sendo a filosofia e medicina derivadas do Egito. Foram abordadas também, pela pesquisadora e antropóloga da UFG - Yordanna Lara, questões referentes ao colonialismo europeu que no Brasil implicam diretamente sobre as relações étnico raciais, da qual é sentido nos corpos retintos as implicações desse processo.

Para o encerramento da mesa de abertura, o pesquisador do Serviço Social da PUC/SP, Tales Fornazier, apresentou marcos legais, contidos na legislação para o enfrentamento do racismo estrutural. Nesse sentido, encerramos a abertura da extensão com o olhar voltado



para a formação em Serviço Social, na dimensão ético-política e uma fala direcionada para a categoria do Serviço Social.

Além dessa primeira atividade relacionada à extensão universitária, realizamos outras ações as quais não conseguiremos narrar no espaço deste trabalho; mas que também foram muito importantes no sentido de promover debates fundamentais à formação social. Assim, outros momentos, nos quais percebemos a efetividade de se trabalhar com a questão étnico racial, e como a sociedade, os movimentos sociais e populares, principalmente envolvidos com a cultura se engajam no enfrentamento do racismo estrutural.

SERVIÇO SOCIAL E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Para delinear esta extensão fundamentamos nossas reflexões em autores que são bases para o Serviço Social. Desse modo, apresentamos o debate étnico-racial, tanto para a formação e para o trabalho profissional, quanto para colaborar com a sociabilidade da cidade de Goiás. Refletimos sobre as potencialidades e desafios emergentes para as orientações das entidades representativas. Para isso, nosso referencial teórico partiu da reflexão da tradição marxista, que tem no próprio Marx a heurística para a compreensão das contradições no interior da vida social.

Dentre os autores consultados, ressaltamos a importância das considerações de Clóvis Moura (1923-2003), que inaugura uma reflexão sobre a luta política e antirracista no Brasil, por uma perspectiva de radicalidade, mostrando os fatos da história brasileira e que as lutas de classe possuem singularidades e complexidades nesta dimensão. Conforme esse autor, a complexidade de raça foi permeada por inúmeros atravessamentos, trazendo para o âmbito acadêmico uma importante contribuição para compreendermos a formação social e histórica brasileira centrando a luta política afrodiaspórica.

No que se refere ao modo de produção e reprodução da questão social, utilizamos como aporte teórico as concepções de Netto (2001), que destaca a importância de se construir mediações, no que antigamente convencionou-se a chamarmos de transversalidade, isto é, acerca do debate das questões de gênero, raça, etnia e identidades. Hoje deixamos de utilizar a questão do racismo como sinônimo de transversalidade, pois só podemos combater as opressões, chamando-as pelos seus nomes. São violências objetivas como racismo, machismo, homofobia e sexismo, entre outras formas de opressão, que estão determinadas na formação social brasileira e que possui uma história, particularidades e singularidades que se somam à opressão de classe pelo capital que precisamos enfrentar. Assim, compreender como a tradição marxista pode contribuir na medida que circunscreve-se como instrumento de análise da realidade social, em uma dialética e contradição do processo de formação sócio-histórica, nos oportuniza enfrentamentos às múltiplas expressões da questão social além do racismo.

Os conceitos de interseccionalidade, contidos na obra de Karla Akotirene (2018), de Djamila Ribeiro (2017), a partir dos desdobramentos de Crenshaw (2002)⁴ também per-

⁴ Versão traduzida. A versão original deste documento, intitulado “Background Paper for the Expert Meeting on Gender Related Aspects of Race Discrimination”. Texto original pode ser encontrado no endereço na página: www.wuceh.addr/cin/wcar_docs/crenshaw.html. A versão em português pode ser acessada no endereço: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&clang=pt>.



mearam as reflexões, entendendo como categorias de análise como estas oportunizam compreender os marcadores sociais e as formas de opressão que perpassam pela sexualidade, a etnia, a raça e as questões de gênero e classe. Tais questões foram objeto de estudo e análise desta extensão universitária e são importantes para refletir e denunciar os desdobramentos do colonialismo nos dias de hoje.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio desse projeto de extensão buscamos fortalecer os estudos, as reflexões e as análises da compreensão das relações de raça e etnia para o Serviço Social. Isso foi desenvolvido a partir do aprimoramento ético, teórico e político requeridos e orientados pelo conjunto CEFESS - CRESS para a formação e consolidação do Projeto Ético- Político Profissional do Serviço Social frente à luta antirracista como nos ensina Moreira (2019).

Não obstante, consideramos a importância de se trabalhar as questões que no passado chamávamos de transversalidades da questão social, como expressão da questão social contidas nas relações étnico-raciais, criando processos de mediações e enfrentamento na perspectiva ético-política ao racismo estrutural.

[...] é preciso evidenciar que a questão étnico-racial é tão histórica quanto atual, o que demonstra a necessidade de ser investigada e analisada na formação em Serviço Social. Para além do racismo sofrido pela população racializada, é fundamental evidenciar a ideologia e ações da branquitude e as manifestações da brancura, bem como seus desdobramentos nas relações sociais brasileiras. Ou seja: como a questão étnico-racial em suas diversas manifestações, e não restrita a questão do/da sujeito negro, perpassa e impacta a profissão, a vida dos sujeitos racializados no país e continuam sendo mantidas e reatualizadas pela branquitude (Vieira, 2021, p. 17).

As considerações da autora estão em consonância com as diretrizes da ABEPSS no que se refere à formação e atuação em Serviço Social; especialmente no que se refere à curricularização da extensão, contidas na Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a Extensão na educação superior no Brasil e no seu quarto artigo determina que: “Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil, 2018).

Desse modo, acreditamos que a Educação Superior Brasileira possa se ocupar dessa temática também em projetos de extensão para contribuir com a formação de futuros Assistentes Sociais e promover o debate étnico racial para além do âmbito acadêmico, possibilitando a interlocução com o quilombo, com o terreiro, com as periferias e comunidade local.

Acreditamos ser possível, por meio de debates e reflexões, entender o processo histórico de radicalidade permeada em toda história nacional em que as tensões das opressões do racismo tiveram oposição do povos, sobretudo dos povos que guardam a memória afrodiáspórica, bem como, acreditamos na interlocução e na aglutinação política da força antirracista. Essa constatação vai de encontro ao artigo terceiro da mesma resolução que diz:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

Portanto, trabalhar a memória e a ancestralidade é evocar o “espírito” político de uma relação que sempre foi tensionada por contradições e de resistência do povo preto, assim, desvelando a história a partir desta cultura de resistência antirracista com os ancestrais que estavam nas trincheiras de lutas, no seu processo de quilombagem. Essa forma de analisar a memória sob a perspectiva de Clóvis Moura (2023), não reduz a análise.

A luta de classe não está diluída no aspecto cultural; é, sobretudo, uma complexidade e contradição destas lutas de classes no Brasil. Nesse sentido, o quilombo consolidou o enfrentamento à opressão, negando sua condição de escravo. A cultura capitalista colonial se mostrou hegemônica no seu modo de organizar a vida material; todavia, sua hegemonia se fez a partir das opressões e violências raciais, de gênero e classe, próprias do continente europeu.

Assim, a cultura afro-diaspórica não é um fragmento descolado de uma totalidade histórica, é um elemento material historicizado e que faz parte da história das lutas de classe, principalmente nos dias de hoje, em que o fascismo opera e do qual é necessário interseccionar as opressões, não para fragmentar a luta e a análise, mas para tencionar essa luta histórica.

Retomar a memória dos quilombos é articular o povo em uma práxis política que sempre existiu na diáspora africana, e que, nesse momento, enfrenta uma cultura política reacionária, que ataca os símbolos e as instituições da democracia. E, mesmo entendendo os limites da democracia burguesa do Estado do capital, é importante defender as conquistas políticas nesse marco porque, objetivamente, defendemos os corpos e uma cultura política que tenciona a opressão que hoje é manifestada por um ideário que pesquisadores têm convencionalizado chamar de proto-fascista. Nesse sentido, se essa tendência é uma reação facista aos valores democráticos e, portanto, chamamos de tendência reacionária, buscar essa interlocução com a memória política e cultural é formar para uma resistência aquilombada com todas as suas dimensões, subjetivas e objetivas, uma vez que a cultura africana sempre foi de coeração, afeto, partilha e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar nossa extensão universitária contamos com a participação de profissionais do Serviço Social, com a comunidade acadêmica, estudantes do curso de Bacharelado em Serviço Social da UFG e, ainda, com parte da sociedade civil engajada no Movimento Cultural Afro-brasileiro localizado não apenas na Cidade de Goiás, mas também de populações de povos originários vindos de outros estados. Desse modo, vimos na primeira ação do projeto que as discussões acerca das relações étnico raciais são fundamentais não apenas para o aluno do curso de Serviço Social, mas para toda a comunidade vilaboense que tem em seu território um quilombo reconhecido e uma comunidade cultural afro-brasileira atuante.



Conforme relatamos anteriormente, a parceria com a Prefeitura Municipal de Goiás por meio da Secretaria da Mulheres, Juventude, Igualdade Racial e Direitos Humanos e a adesão da comunidade às ações desenvolvidas foram enriquecedoras, bem como balizadoras para um direcionamento ético de profissionais engajados com o enfrentamento da questão social numa luta antirracista.

Acreditamos que a extensão universitária cumpriu seu papel na medida que a educação étnico racial e a luta antirracista perpassou os muros da universidade e foi possível dialogar com a sociabilidade vilaboense e movimentos envolvidos nas relações étnico raciais na luta antirracista. Sendo assim, mais do que instrumentalizar os profissionais em formação referente às lutas antirracistas, foi também um importante momento de celebração e de afeto da cultura da diáspora africana e da história de resistência do Brasil e dos remanescentes da cultura africana. Desta forma, falar de memória afro diaspórica é também falar de práxis política, de luta de classe, na história brasileira, haja vista que foram quatro séculos de tensionamento e de resistência política no Brasil e na América Latina.



REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social:** com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Ed. Letramento, 2018.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro. Polém, 2019.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8. ed. São Paulo, 2006.

BRASIL. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso em: 20 out. 2023.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, T. W. F. **Serviço social e luta antirracista:** contribuição das entidades da categoria no combate ao racismo. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MOURA, C. **História do negro brasileiro.** São Paulo: Ática, 1989.

MOURA, C. **Brasil:** as raízes do protesto negro. São Paulo: Editora Dandara, 2023. 352 p.

MUSTO, M. Musto: A crítica de Marx ao colonialismo é mais relevante do que nunca. **Blog Boitempo**, [S. l.], 16 jan. 2024. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2024/01/16/musto-a-critica-de-marx-ao-colonialismo-e-maisrelevante-do-que-nunca/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo.** Pétropolis, RJ: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, B. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *In:* RATTIS, A. **Eu sou atlântica:** sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006. p. 117-125.



NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, D. **O Que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

VIEIRA, M. M. **“Minha voz, uso pra dizer o que se cala”?** Formação profissional em Serviço Social na UFOP e a questão étnico-racial. 2021. 163 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2021.

Capítulo 6

A TRAJETÓRIA DO NÚCLEO DE MAPEAMENTO E ARTICULAÇÃO EM RUPTURA - O SERVIÇO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Por:

Aline Miranda Cardoso

Arlene Vieira Trindade

Jéssica Oliveira Monteiro

Patrícia Lima do Nascimento



Aline Miranda Cardoso¹⁹

Arlene Vieira Trindade²⁰

Jéssica Oliveira Monteiro²¹

Patricia Lima do Nascimento²²

<https://doi.org/10.47519/eiae.p2c6>

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a trajetória de construção do Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura (Numar) - o Serviço Social na Assistência Estudantil, por meio de suas frentes de atuação que podem ser expressas na realização de atividades como: pesquisa, observatório virtual, rodas de conversa e grupos de estudos, dentre outras. Todas as ações são desenvolvidas com a finalidade de mapear a produção de conhecimento sobre o exercício profissional, a regulamentação da política e, principalmente, promover a articulação das assistentes sociais lotadas na assistência estudantil das Instituições Federais de Ensino (IFE) do estado do Rio de Janeiro.

No percurso de desenvolvimento das ações do Numar ocorreu a aproximação com o Núcleo de Estudos da Educação e Assistência Estudantil (Neeae), pois ambos os núcleos tinham propostas parecidas sobre conhecer e mapear os dados sobre a realidade de trabalho das assistentes sociais nos programas de assistência estudantil. Desta forma, foram conjugados dois projetos: “Mapeamento interinstitucional sobre o exercício profissional de assistentes sociais na política de assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino do estado do Rio de Janeiro”, aprovado pelo edital PIBICT/PROCIÊNCIA 2017-2018, no âmbito do IFRJ¹, e “Assistência Estudantil: sentidos, potencialidades e limites”, aprovado como projeto de pesquisa em 2016, junto a então Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Uerj, no caso do Neeae.

Como será observado no decorrer deste trabalho, as ações do Numar em parceria com o Neeae, subsidiaram, além de reflexões, movimentos de articulação e fortalecimento que ora, se encontram em andamento por parte dos assistentes sociais que participaram da pesquisa sobre o perfil profissional e as particularidades do trabalho das assistentes sociais na política de assistência estudantil da rede federal de educação do estado do Rio de Janeiro.

¹ Considerando que todos os assistentes sociais integrantes do Numar são técnicos administrativos da educação que atuam na política de assistência estudantil de suas respectivas instituições e que, portanto, a realização de pesquisas científicas não figura como atribuição principal, estrategicamente foram formalizados projetos de pesquisa de extensão para garantir a atuação destes profissionais nesta e em outras frentes vinculadas ao Núcleo. Além do projeto formalizado no IFRJ, desde 2017, tivemos a formalização do Projeto de Pesquisa e Extensão Articulando e Potencializando o Serviço Social na Assistência Estudantil no Cefet/RJ. Ainda assim, como será observado, não foi possível garantir uma atuação permanente de todos os membros, sobretudo, nos momentos de seleção para os Programas de Assistência Estudantil de cada IFE, o que normalmente sobrecarregava a assistente social e a impedia de se dedicar a outras frentes de trabalho. Esse motivo, acrescido de outros aspectos, explica o fato da pesquisa se prolongar por quase dois anos para finalizar a parte de aplicação dos questionários nas equipes pesquisadas.



É necessário ressaltar a importância da pesquisa que tem como objeto de estudo a realidade do trabalho profissional desenvolvido na assistência estudantil das IFEs, para fins de produção de conhecimento do Serviço Social e áreas afins, além de formular respostas para o enfrentamento dos impasses vividos, tanto pelos executores da política, quanto pelos usuários dos programas de assistência estudantil. Nesse sentido, a teoria que nos orienta está alicerçada na tradição marxista por sua capacidade de análise da sociedade capitalista em sua historicidade, totalidade, dinamicidade, contradições bem como pela possibilidade de reconstruir as múltiplas e intrincadas determinações e mediações que compõem o nosso objeto (Marx, 2013).

Assim, no presente capítulo, abordaremos inicialmente o processo de conformação do Numar, como um núcleo formado exclusivamente por profissionais técnico administrativos de instituições federais de ensino que coletivamente se dispuseram a desenvolver ações de pesquisa e extensão. De modo sucinto, são apresentadas as diferentes frentes de atuação, bem como a metodologia adotada em cada uma delas.

Posteriormente, dedicamos uma atenção especial a uma breve reflexão acerca de elementos que estiveram presentes nos debates decorrentes das frentes de pesquisa e rodas de conversa: a potencialidade do perfil profissional; aspectos da política de assistência estudantil, a razão instrumental na lógica da bolsificação² e a seletividade presente na atual configuração da política de assistência estudantil. Por fim, tecemos nas considerações finais, alguns desafios enfrentados por esta política, diante dos desmandos de um governo autoritário e neofascista que aprofundou o cenário de restrições orçamentárias, bem como dos efeitos da pandemia de Covid-19.

DESENVOLVIMENTO

A experiência do Numar: trajetória e organização das frentes de atuação

O Numar tem como objetivo geral a promoção de articulação, pesquisa e extensão sobre a atuação do Serviço Social na política de assistência estudantil. É composto por assistentes sociais lotadas em diferentes IFEs do estado do Rio de Janeiro, a saber: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto Federal Fluminense (IFF)³, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)⁴. Tais profissionais ingressaram na rede federal entre os anos de 2014 e 2016 e a articulação do grupo se deu face ao fato

2 A bolsificação da assistência estudantil pode ser compreendida como o processo de “monetização” das políticas sociais, por meio da concessão de bolsas e auxílios financeiros diversos, que se apresentam como “soluções rebaixadas e pauperizadas para as mais diversas expressões da ‘questão social’ em substituição às políticas de caráter universal” (Granemann, 2007, p. 64).

3 Destaca-se que quando o Numar iniciou suas ações, a assistente social que hoje está cedida ao IFF tinha sua atuação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), até o início de 2020.

4 Destaca-se que a assistente social vinculada à UFRRJ passou a integrar o Numar em 2019, após ter sido entrevistada pela pesquisa.



de que possuíam em comum uma forte discordância com o modo como a política de assistência estudantil e a organização das ações estavam se configurando nas instituições de ensino.

Assim, imbuídas do desejo de conhecer melhor esta realidade, no sentido de transformá-la, esse grupo de profissionais inicia essa articulação interinstitucional a fim de fomentar o debate nesta área, elaborar estratégias coletivas e, ao mesmo tempo, fortalecer a organização da categoria. Embora a formalização do Numar, por meio dos projetos de pesquisa e extensão, tenha ocorrido somente no ano de 2017⁵, as primeiras reuniões para estruturação das ações foram iniciadas já em fins do ano de 2016.

A escolha pelo recorte das IFEs do Estado do Rio de Janeiro se deu por alguns motivos centrais: o território de abrangência e área da atuação das integrantes, a viabilidade de estudo que demanda uma certa delimitação e pensando também as instituições que são regidas minimamente por uma mesma política que, no caso, é o Programa Nacional de Assistência Estudantil- Pnaes, regulamentado pelo Decreto 7.234 /2010 (Decreto Pnaes).

Pode-se afirmar que a experiência do Numar, em certa medida, é fruto da expansão/reestruturação da rede federal de ensino, iniciada a partir da segunda metade dos anos 2000, da implementação do sistema de reserva de vagas (Lei nº 12.711/12- Lei de Cotas) e do Decreto Pnaes. Todos esses processos tiveram como uma de suas inúmeras consequências uma significativa ampliação do quadro de assistentes sociais. Desse modo, tais profissionais passam a ser convocadas para atuar nas condições de acesso e permanência, o que implica num conjunto de requisições institucionais que, em geral, estão muito atreladas à operacionalização dos programas de bolsas/auxílios.

Em um primeiro momento, foi estabelecido um planejamento das distintas frentes de atuação do Numar, sendo estas subdivididas em dois níveis gerais: mapeamento e articulação. Neste primeiro nível, podemos situar a realização da pesquisa propriamente dita e a criação de um observatório virtual. Já o segundo, foi composto pelas rodas de conversa, grupo de estudos, estudo de casos e curso de extensão, sendo que as ações destas duas últimas frentes ainda não foram iniciadas. Tais frentes, que compõem os níveis de mapeamento e articulação, se desenvolveram em estreita relação, em recíproca interface: para a pesquisa e levantamento de dados contamos com frentes fundamentais da articulação, como rodas de conversas e visitas institucionais, assim como para o desenvolvimento da articulação precisamos constantemente do exercício de pesquisa de instituições e composições de equipes de Serviço Social na assistência estudantil do estado do Rio de Janeiro.

Cabe destacar, conforme mencionamos anteriormente, que o Numar, logo em suas primeiras iniciativas, passou a contar com a parceria do projeto de pesquisa “Assistência Estudantil: sentidos, potencialidades e limites”, vinculado ao Neeae, que visa também, além de outras ações, mapear a assistência estudantil no Rio de Janeiro.

A pesquisa foi realizada contando com a construção de dois questionários, sendo um individual e em formato eletrônico e outro mais geral e aplicado presencialmente em todas as

⁵ Projeto de Pesquisa e Extensão: Articulando e Potencializando o Serviço Social na Assistência Estudantil no Cefet/RJ (ano 2017) vinculado ao Cefet-RJ; Projeto de Pesquisa: Mapeamento interinstitucional sobre o exercício profissional de assistentes sociais na política de assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino do estado do Rio de Janeiro”, aprovado pelo edital PIBICT / PROCIÊNCIA 2017-2018, vinculado ao IFRJ.



equipes de assistentes sociais lotadas na política de assistência estudantil nas IFEs do estado. Nesse sentido, foram realizadas oito visitas institucionais, abrangendo as instituições: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Cefet-RJ, Instituto Federal Fluminense - IFF, Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Colégio Pedro II, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio e Universidade Federal Fluminense - UFF. O objetivo desta investida foi de contribuir para mapear e sistematizar as principais tendências no desenvolvimento da assistência estudantil, da atuação do Serviço Social nesta seara e também distinguir as diversas alternativas possíveis no cenário atual. O momento das visitas foi previamente agendado com as equipes, no sentido de conseguir atingir o maior número de profissionais e identificar com mais fidedignidade os elementos característicos da configuração da política e do exercício profissional em cada IFE.

Naquele período havia 81 profissionais lotadas na política de assistência estudantil das IFEs do RJ, mas apenas 50 responderam ao questionário individual. O referido quantitativo representa pouco mais da metade das assistentes sociais neste campo de atuação e, portanto, consideramos que os dados coletados pela pesquisa revelam tendências importantes desse perfil profissional. Especificamente no momento presencial, era aplicado um questionário mais geral na equipe, com a finalidade de nos aproximarmos das condições de trabalho e de desenvolvimento das ações da política de estudantil em cada IFE.

Cabe destacar que, embora não tenha sido planejado inicialmente, a partir da realização da segunda roda de conversa ficou estabelecido que esta frente ocorreria de forma itinerante. Já a partir da terceira edição, ela passou a ser desenvolvida de forma conjugada com a aplicação do questionário geral das equipes. Desse modo, a parte da manhã era um momento direcionado exclusivamente para os pesquisadores do Numar e Neeae, mais a equipe que nos recebia na visita institucional. Já na parte da tarde, era realizada a roda de conversa, sobre um tema que versava sobre o exercício profissional e a política de assistência estudantil que, na medida do possível, tinha relação com as dificuldades e/ou desafios enfrentados pela equipe anfitriã.



Quadro 1: Rodas de conversas realizadas em IFES do estado do RJ entre os anos de 2017 - 2019

Ano	IFES	Tema da roda de conversa
2017	Cefet/RJ	A política de Assistência Estudantil e o trabalho do Assistente social no Cefet/RJ
2017	IFRJ	Assistência estudantil no IFRJ: a intervenção do Serviço Social
2017	CPII	As demandas administrativas postas aos assistentes sociais na assistência estudantil
2017	UFRJ	A formalização da política de assistência estudantil: aspectos da regulamentação e da infraestrutura
2018	UFF	Análise socioeconômica: O debate sobre a padronização e a autonomia profissional
2018	Unirio	Condicionalidades para acesso aos programas de Assistência estudantil: o debate sobre o direito e a bem-estar
2018	Cefet/RJ	O estigma do bolsista: o debate sobre o mérito e o lugar da excelência
2019	IFF	A atuação do Serviço Social em equipes multiprofissionais: O debate sobre o lugar do Serviço Social nas instituições de ensino
2019	UFRRJ	A relativização do conceito da Assistência Estudantil: O debate sobre a divisão do orçamento e as prioridades

Fonte: Elaboração própria

A trajetória de ações do Numar, emplacou a construção de uma página eletrônica que chamamos de Observatório Virtual, visando reunir produções teóricas sobre o exercício profissional dos assistentes sociais e assistência estudantil, além de levantamento dos dispositivos legais que regulamentam esta política nas IFES dispostas em todo o Brasil. Nesse sentido, num formato de biblioteca virtual, estão reunidas teses, dissertações, artigos, livros, legislações, normativas e regulamentações da política de assistência estudantil. É preciso demarcar que sua natureza não se foca necessariamente sobre o exercício profissional e a assistência estudantil, mas sim às produções teóricas que tenham algum desses dois elementos como objeto de reflexão. Além da busca realizada nos sítios eletrônicos de cada IFE, também foi feito contato direto por e-mail para busca de materiais normativos.

Todo esse percurso proporcionou diálogos bastantes frutíferos e uma construção progressiva de um retrato desta política que possui uma regulamentação muito recente na história do país. Ademais, favoreceu uma apreensão crítica das condições do exercício pro-



fissional das assistentes sociais, no sentido de problematizar e pensar alternativas e respostas de forma coletiva na construção de uma política de permanência pautada na concepção mais ampliada, ou seja, não restrita à execução de editais de programas de bolsas/auxílios.

O movimento também engendrou uma frente de grupo de estudos, em 2019, com objetivo de dialogar à luz de literaturas que abordassem e/ou oferecessem subsídios à reflexão do exercício profissional do Serviço Social. O foco maior era direcionado para a dimensão pedagógica da profissão, suas implicações políticas e ideológicas, assim como seus desdobramentos no campo da política de educação, mais especificamente na assistência estudantil. Durante o ano de 2020, os encontros foram realizados de forma remota, sendo gravadas e disponibilizadas as gravações ao grupo participante.

No ano de 2019, foi iniciada pelo Numa e Neeae a sistematização dos dados, mas esta foi subitamente interrompida no ano de 2020, quando se instalou no mundo a pandemia da Covid-19, que exigiu medidas severas de suspensão de encontros presenciais e a instalação de isolamento social. Apenas em 2021, os encontros interinstitucionais foram retomados de forma remota, com a finalidade de concluir esse processo de sistematização. Em determinado momento, as reuniões ocorreram com frequência quinzenal, o que permitiu finalizar essa etapa no segundo semestre de 2022, com a conclusão do relatório final da pesquisa que ainda está aguardando publicação.

Logo em seguida, foi iniciado o planejamento do evento devolutivo para todas as profissionais que participaram da pesquisa, evento realizado em março de 2023. Este último, contou com a participação de assistentes sociais que atuam na rede federal de educação, tendo como objetivo socializar os resultados do trabalho feito junto a esses sujeitos, de modo a contribuir para reflexões, debates e práticas. Além disso, o intuito também era de provocar desdobramentos mais duradouros, como espaços de articulação da categoria, cursos de formação, por exemplo.

Na ocasião, foram compartilhados os principais “pontos de chegada” da pesquisa, o que favoreceu um diálogo profícuo com todas as participantes. Ademais, dois dos desdobramentos dessa atividade foi o início de uma articulação de âmbito estadual das diferentes instituições de ensino, expresso no desejo de construir um Fórum para interlocução e organização da categoria profissional, assim como a convocação para construção de um Seminário Estadual sobre Serviço Social e Assistência Estudantil.

Nessa trajetória, que ainda segue em curso, ainda temos duas frentes que estão previstas para serem desenvolvidas: estudos de caso e o curso de extensão, as quais pretendemos desenvolver nos próximos caminhos.

Na seção seguinte serão abordados alguns dos resultados e mais detalhes sobre os desdobramentos dessa jornada de pesquisa e articulação, a fim de apresentar os elementos mais centrais que caracterizam o exercício profissional das assistentes sociais nesta área, provenientes da realização da pesquisa sobre o trabalho das assistentes sociais lotadas na rede federal de educação do estado do Rio de Janeiro.



Pontos de chegada que se tornam pontos de partida: resultados iniciais do mapeamento da pesquisa

Chegamos ao ano de 2023 sem termos condições plenas para analisar nosso tempo histórico. No entanto, esse breve balanço da trajetória do Numar e das reflexões desenvolvidas desde 2016 acerca do Serviço Social na assistência estudantil da rede federal de educação, possibilitou-nos construir algumas representações interpretativas dessa realidade profissional nas duas últimas décadas. Considerando que a condição para superarmos alguns desafios, passa também pelo exercício rigoroso da crítica ao processo contraditório em que se dá a atuação profissional, abordaremos brevemente três elementos que surgem tanto dos debates realizados nas rodas de conversa quanto nos dados levantados pelo mapeamento e que colocamos, num esforço de sistematização, da seguinte forma: potencialidades do perfil profissional; aspectos da política de assistência estudantil e a razão instrumental na lógica de bolsificação.

As condições objetivas e subjetivas para a atuação profissional relacionam-se não só com a dinâmica particular da política de educação, mas também, vinculam-se aos processos sócio-políticos mais abrangentes da realidade brasileira. A conjuntura adversa de reatualização do conservadorismo, de contrarreformas no campo das políticas sociais, com destaque para aquelas direcionadas ao campo da educação, são determinações desse tempo histórico que medeiam a inserção de assistentes sociais na rede federal de educação. Nesse sentido, consideramos que o primeiro ponto para essa reflexão é identificarmos quem são as profissionais que vêm respondendo às demandas postas nessa particularidade. Observamos que o universo de assistentes sociais que atuam nas IFEs do Rio de Janeiro é constituído, em sua maioria, por mulheres jovens, negras e formadas recentemente. Essa constatação agrega um elemento importante à nossa reflexão acerca das condições em que é realizado o trabalho. As incidências diferenciadas no mundo do trabalho em relação ao gênero e à raça atingem profundamente o trabalho feminino, agravando-se ainda mais no caso de mulheres não brancas (Raichelis, 2018). Tal elemento não pode ser desconsiderado na construção de estratégias de organização coletiva, uma vez que, a relação de identidade pode assumir uma função importante de articulação política diante da diversidade da categoria profissional.

Somado a isso, temos uma inserção profissional no âmbito do serviço público federal dentro de um plano de cargos e salários que permite um vínculo estável e com ascensão salarial que estimula a formação e a capacitação das profissionais. Um número significativo de assistentes sociais das IFEs do Rio de Janeiro possui cursos de pós-graduação⁶ e se formou num período recente, em sua maioria nas universidades públicas.

Devemos concordar que esse universo se diferencia da média de assistentes sociais que atuam nas instituições brasileiras. No entanto, esse dado não exclui esse grupo de trabalhadoras das mudanças mais complexas do mundo do trabalho. Em relação ao trabalho na política de educação, as assistentes sociais são chamadas a participar de processos de trabalho coletivo, assumindo nessa relação características do assalariamento do mercado de trabalho capitalista. (Raichelis, 2018). Ou seja, as assistentes sociais da rede federal de educação que

⁶ Todas as profissionais entrevistadas possuem no mínimo um curso de especialização.



atuam na assistência estudantil se inserem na divisão social, sexual, racial e técnica do trabalho, incorporando as tendências observadas no interior da produção e reprodução capitalista.

Diante disso, compõem nossas reflexões aspectos estruturais da política de assistência estudantil da rede federal de educação do Rio de Janeiro que incidem também nas requisições postas ao Serviço Social. Partindo dos dados levantados sobre a estrutura da assistência estudantil, observamos quatro aspectos que se expressam nas formulações desse universo assistencial e que abordaremos aqui como linhas aglutinadoras das tendências da política da assistência estudantil:

Primeiro, as estruturas das universidades e das instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)⁷ - em nossa pesquisa trata-se dos Institutos federais, Cefet e Pedro II - possuem características específicas relacionadas às suas constituições históricas e ao campo de intervenção. Logo, vemos que a assistência estudantil nas universidades está vinculada às Pró-reitorias e, na RFEPCT, às Diretorias, com exceção do CPII, que está ligado também a uma Pró-reitoria. Em linhas gerais, as características que distinguem as estruturas de Diretoria e Pró-Reitorias dizem respeito aos aspectos constitutivos das universidades e da RFEPCT, pois as primeiras possuem mais lastro na construção de suas políticas. As universidades já possuíam uma organização da assistência estudantil mais consolidada e anterior ao Decreto Pnaes (Decreto n. 7234/10). Por exemplo, as moradias estudantis e os restaurantes universitários são equipamentos existentes que eram mantidos por meio de recursos próprios destas instituições. No entanto, o Pnaes é um divisor de águas no que se refere à assistência estudantil na RFEPCT, pois o decreto foi o propulsor de uma estruturação das ações. Já, nas universidades, vislumbrou-se a possibilidade de ampliação e consolidação desta política, a partir do referido decreto.

Segundo, as ações desenvolvidas vêm sendo norteadas pelos eixos do Pnaes⁸. No entanto, de modo geral os dez eixos não são integralmente atendidos e, pelo que observamos, dentro dos eixos atendidos há uma aparente insuficiência no atendimento das necessidades dos estudantes, dado o caráter focalizado da maioria das ações. As universidades parecem ter uma distribuição das ações mais robusta nos diferentes eixos previstos, até porque, conforme já mencionamos, algumas destas já eram realizadas anteriormente ao Decreto com recursos próprios. No que diz respeito às universidades podemos inferir que as ações mais estruturadas se concentram nos eixos que podemos considerar mais tradicionais na política de permanência estudantil, como: moradia, transporte, alimentação, mas nota-se uma diversificação em relação às IFEs que também atendem o ensino básico, pois ofertam ações também nas áreas de saúde, cultura, esporte, creche, dentre outros.

Terceiro, de modo geral, as IFEs vêm implementando suas ações, sobretudo, por meio da oferta de bolsas e auxílios, chegando em alguns casos a usar quase a totalidade

7 Compõem a RFEPCT: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

8 Constituem-se como eixos do Pnaes, as seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.



dos recursos Pnaes para este fim. Embora não haja nenhuma menção explícita no Decreto 7.234/2010, na oferta de bolsas e auxílios as IFEs se alinham à tendência mais geral de financeirização, o que nos termos de Brettas (2020) é característica que particulariza a operacionalização das políticas sociais no presente tempo histórico. Lima (2017) e Granemann (2007) são autoras, que aprofundam esta reflexão sobre a dinâmica atual do capital, identificando como um dos elementos a monetarização das políticas sociais que torna a intermediação bancária parte do processo de gestão pública. Do mesmo modo, a partir das reflexões de Silva (2012) e Brettas (2020) é possível reconhecer que essa priorização dos distintos programas de transferência de renda pelo Estado Brasileiro, que ocorre em detrimento da constituição de serviços de caráter mais permanente, atua no sentido de compensar as dificuldades de valorização do capital. Assim, não é casual a predominância de auxílios financeiros também na política de assistência estudantil, o que reforça uma cidadania pelo consumo (Behring, 2021). Lima (2017) chama ainda a atenção para a questão do recurso estar sempre aquém das necessidades estudantis, tornando a autonomia institucional prevista no decreto uma grande ilusão. Além disso, o que foi possível observar, é que é menos recorrente a estruturação de serviços que deem conta das demandas estudantis, sem o condicionamento do acesso a critérios de renda e/ou socioeconômicos. Existem aquelas instituições, conforme já mencionamos, que contam com serviços, programas e/ou projetos que são anteriores ao Pnaes e se mantêm às custas dos recursos de custeio da instituição, como restaurante universitário e residência estudantil. Por outro lado, também há uma diversificação das ações e serviços propiciados a partir do Pnaes.

Quarto, parece-nos que o perfil do público-alvo está relacionado aos contornos assumidos pela política nesta instituição. A Lei Federal n. 11.892/2008, diz que as instituições da RFEPCCT devem garantir 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados. Então, estamos falando de um público da educação básica, que já é portador de um conjunto de direitos definidos em dispositivos legais anteriores ao decreto que têm como características um caráter de universalidade na cobertura⁹. No entanto, este público específico vem sendo submetido a processos seletivos de ações de assistência estudantil, quando tais direitos já são garantidos de forma universal tanto pela Lei de Diretrizes e Bases quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Ao mesmo tempo em que é importante o Decreto Pnaes prever a abrangência dessas diferentes etapas da educação básica, há omissão ao não estabelecer maiores elementos para o desenvolvimento destas ações, deixando a cargo de cada IFE definir os critérios de acesso. Nesse sentido, os critérios de seletividade não constituem resposta ao direito à permanência estudantil para esses estudantes, conforme afirma Lima (2017).

Não podemos desconsiderar que esse processo de bolsificação e seletividade da assistência estudantil incide na requisição institucional às assistentes sociais para a realização de

⁹ Essa universalidade na cobertura dos alunos se refere, por exemplo, nas redes básicas de ensino das esferas estadual e municipal, à oferta da merenda escolar, gratuidade no acesso ao transporte e acesso a livros didáticos.

¹⁴ Denomina o processo de Reforma do Estado, vivido a partir de 1994, na direção de uma administração pública chamada “gerencial”, que tem como marco o Plano Diretor de Reforma do Estado de 1995. Tem em sua base conceitos de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados. O documento norteador encontra-se disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-dareforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>



análises socioeconômicas. São estas profissionais que possuem como competência profissional, especificada na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº. 8662/93), realizar estudos socioeconômicos para acessos aos serviços sociais. Desse modo, as assistentes sociais e seu aparato técnico são incorporadas nesse espaço sócio-ocupacional, a partir de seu caráter instrumental, reforçando uma tendência à tecnificação que coaduna com movimento gerencialista¹⁴ observado no serviço público federal.

Não podemos desconsiderar que está na gênese do processo de profissionalização do Serviço Social a conformação de funções e procedimentos de caráter eminentemente operativos e manipulatórios (Guerra, 1997). No entanto, existe um processo de burocratização desses estudos socioeconômicos realizados para a inserção dos estudantes nos programas de assistência estudantil que podem se manifestar tanto no distanciamento dos profissionais e os usuários, provado quando as análises passam a ser mediatizadas pelos sistemas de informação, quanto pela manipulação das variáveis empíricas produzidas previamente que definem as manifestações da “questão social” a serem priorizadas pelas assistentes sociais executoras. Expressões da gestão das políticas públicas, observadas nas últimas três décadas, direcionada ao aumento da eficácia e a redução dos custos da ação pública. Esse movimento de tecnificação da atuação da assistente social, muito característico desse período, consideramos que pode ser associado à outra tendência, já indicada por Mota & Rodrigues (2020), que é a de subtrair as dimensões pedagógica e formativa da profissão, seja no âmbito da defesa e exercício de direitos, seja no acesso universal a bens, serviços e políticas, ou na incorporação de novas necessidades das classes trabalhadoras e subalternas à proteção pública do Estado.

De outro modo, é possível observar nas equipes profissionais um esforço, individual e/ou coletivo, de transcender as requisições institucionais, o que está expresso nas frentes de trabalho como pesquisa e extensão, mas, também na identificação de atividades que gostariam de realizar. A aproximação com os estudantes e demais trabalhadores que atuam na assistência estudantil, bem como, o fortalecimento a dimensão pedagógica da profissão, por meio de ações coletivas e práticas, contribuem não só na elaboração da crítica aos modelos de gestão da pobreza, mas também, contribuem para uma vinculação mais orgânica e substantiva com os sujeitos sociais para quem as políticas sociais são pensadas. O que nos possibilita considerar, assim, como uma estratégia, ainda que não organizada claramente com esse objetivo, de repor o protagonismo desses sujeitos.

Um último elemento que gostaríamos de destacar é o que trata do orçamento. O tema ainda é pouco abordado entre as assistentes sociais das IFEs pesquisadas, pois segundo os dados coletados na pesquisa realizada pelo Numa e Neeae, há pouca participação de assistentes sociais na gestão dos recursos orçamentários e, conseqüentemente, nas decisões sobre quais ações de assistência ao estudante merecem destaque. Isto comumente acaba por ficar sob a responsabilidade dos gestores da assistência estudantil nas IFEs.

Ainda é necessário avançar neste tema articulando-o ao debate político da assistência estudantil com o conjunto de atores políticos presentes nas instituições de ensino (trabalhadores, estudantes, docentes, movimento estudantil), bem como na avaliação das ações dessa política pelo seu público alvo, conforme parágrafo único, artigo 5º, do Decreto 7.234/2010, que prevê que as IFEs deverão fixar: I - requisitos para a percepção de assistência estudantil



e II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES, ações que podem contribuir na melhor distribuição dos recursos do orçamento em consonância com as necessidades dos estudantes que demandam assistência para permanecerem nas IFEs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de 2010, a assistência estudantil no Brasil atinge um patamar de política pública, com a regulamentação do Decreto 7.234/10. Nesse curto período, essa política tem sofrido todos os revezes da conjuntura política e econômica instaurada no país nos últimos anos. Isso implica na formatação que as ações assumem num cenário de fortes restrições orçamentárias, agravadas com a aprovação do Teto dos Gastos, por meio da Emenda Constitucional n. 95. Soma-se a isso, os novos desafios postos para as instituições educacionais, a partir da eleição de Jair Bolsonaro no ano de 2018. Instaurou-se um cenário de aprofundamento da escassez de recursos orçamentários, o que colocou em risco o funcionamento das distintas IFEs em função das dificuldades para custear suas despesas mais básicas. Por outro lado, no mesmo período, ocorreu um avanço de pautas conservadoras neste campo, o que pode ser exemplificado por meio do projeto Escola Sem Partido.

A pandemia de Covid-19 que assolou o mundo a partir do ano de 2020 trouxe novos elementos para esta política, pois contribuiu fortemente para aprofundar as desigualdades sociais e educacionais, expondo um conjunto de questões que não são passíveis de uma resposta simplificada no formato de auxílios financeiros. Em parte, isso é algo que pode ser explorado potencialmente pelas assistentes sociais, no sentido de alargar o entendimento dos fatores que interferem nas condições de permanência, o que inclui aspectos da saúde mental, processos discriminatórios e de opressão, para além dos aspectos de ordem mais material *stricto sensu*. Tudo isso, tem contribuído em igual medida para expulsar ou dificultar o acesso e a permanência da parcela dos segmentos historicamente renegados no espaço de privilégio do conhecimento, ou seja, aquela parcela mais pauperizada da classe trabalhadora, compreendendo as particularidades de toda a sua diversidade (negros, indígenas e população LGBTQIA+).

Diante desse complexo e contraditório movimento histórico que vem determinando as ações de assistência estudantil, o Numar busca consolidar, em seu processo de reflexão e de articulação, o seu significado sócio-político e contribuir para o fortalecimento da atuação de assistentes sociais na política de assistência estudantil da rede federal do Estado do Rio de Janeiro, na direção presente no projeto ético-político da profissão. Assim, consideramos que suas frentes de atuação materializam-se em experiências de grande potência, haja vista o processo de esforço permanente de desvelar esta realidade complexa e, ao mesmo tempo, de forma coletiva, construir respostas/alternativas coletivas que transcendam o plano mais imediato da ação profissional.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Presidência da República, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 4 fev. 2017.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 4 fev. 2017.

BEHRING, E. R. **Fundo Público, valor e política social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

GRANEMANN, S. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 56-68, 2007. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/159/18407>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GUERRA, Y. A ontologia do ser social: bases para a formação profissional. **Revista Serviço Social e Sociedade**, [S. l.], n. 54, 1997.

LIMA, G. F. **Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IFRJ/Campus São Gonçalo (2008-2015)**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1, cap. 5.

MOTA, A. E.; RODRIGUES, M. O legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário. **Katálysis**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2020. Disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592020v23n2p199>. Acesso em: 29 jun. 2022

RAICHELIS, R. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. (org.) **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, G. S. da. Transferências de renda e monetarização das políticas sociais: estratégia de captura do fundo público pelo capital portador de juros. In: SALVADOR, E. *et al.* (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.



PARTE III
EDUCAÇÃO BÁSICA



Capítulo 1

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ESTUDO INTERDISCIPLINAR

Por:
Elaine Cristina Estevam
Maria José de Oliveira Lima



Elaine Cristina Estevam²³
Maria José de Oliveira Lima²⁴

<https://doi.org/10.47519/eiae.p3c1>

INTRODUÇÃO

O estudo interdisciplinar alicerçado sobre a base teórica do materialismo histórico-codialético focalizou reflexões teórico-metodológicas sobre a temática do Serviço Social e a Educação em um diálogo com a Psicologia para compreender pontos convergentes onde o conhecimento produzido pudesse ser integrado enfocando o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.

Neste sentido, esse estudo constituído por uma revisão bibliográfica priorizou o processo histórico em que se inscreve a política de educação brasileira na contemporaneidade, focalizando a organização contraditória do Estado em relação ao projeto educativo no âmbito da sociedade capitalista; identificou que a resposta administrativa no manejo do investimento público; especialmente, quando a formação intelecto-cultural se condiciona a ele, tende a servir de instrumento de manutenção da ideologia dominante. Identifica-se na esfera mundial que há a subordinação econômica dos países de capitalismo periférico em relação aos países centrais que define a oferta da qualidade e quantidade da educação pública brasileira.

A partir do pressuposto da centralidade do trabalho o estudo buscou compreender a contradição da sociedade capitalista, sendo identificado que a manifestação da desigualdade social dentro da estrutura social reconhecida nas demandas para a política social representa a complexidade do processo administrativo que se faz sobre um campo permeado de disputas.

Respaldado pelo arcabouço teórico-metodológico do Serviço Social o estudo buscou apontar alguns elementos que pudessem contribuir com as reflexões sobre os enfrentamentos da educação básica e os desafios apresentados ao serviço social convergentes com os da psicologia. Especialmente, diante da regulamentação da lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.

Para a finalidade didática apresentamos a forma como o capítulo está organizado: o primeiro item “Concepção da educação sob a ótica das ciências sociais” trata de discutir a realidade da política de educação no Brasil em uma perspectiva histórica, procurando reconhecer os determinantes que influenciam o contexto atual.

O item “Significado Sócio-Histórico da Educação e da Escola” trata do significado sócio-histórico do processo de produção e reprodução social, refletindo tanto sobre a base formativa, quanto sobre o investimento da educação pública brasileira. Também discute a inserção do serviço social na política de educação, a partir da categoria ontológica da profissão - pois, esta tem inserção em diferentes espaços sócio-ocupacionais encampados por várias políticas públicas no enfrentamento das expressões da questão social não se restringindo, portanto, a nenhuma delas - alude à regulamentação da lei nº 13.935 de 11 de dezembro de



2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.

No item “Serviço Social e Educação na perspectiva crítica” aborda os enfrentamentos do trabalho educativo e social, considerando os elementos limitantes do trabalho precarizado e no item “Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação” apresenta os desdobramentos da Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica refletindo os desafios para o Serviço Social e a Psicologia na Contemporaneidade, principalmente no contexto de crises produzidas pelo sistema, nesta reflexão traz elementos para compreender a relação do Serviço Social com a Educação.

As Considerações Finais apresentam reflexões acerca das possibilidades e os limites profissionais frente às requisições e demandas atuais em detrimento das prerrogativas das profissões na defesa do direito à educação.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Saviani (2007, p. 164) firma que sua concepção de educação foi adotada de Gramsci, a qual denominou concepção “histórico-crítica”. Neste sentido, observa a diferença do tipo de educação ofertada aos trabalhadores - ou “politécnica”, da educação ofertada para os outros cidadãos, revelando padrões desiguais de acesso a bens sociais e direitos universais dentro da sociedade ocidental estabelecida sob a égide do capital.

Na construção ontológica de Saviani (2007, p. 154- 155), que pauta a filosofia da educação para explicar a relação trabalho-educação em seus fundamentos históricos e ontológicos e desmistificá-la, há o reconhecimento do trabalho e da educação enquanto atividades especificamente humanas. A análise confronta os atributos humanos “da vontade” e “da razão” ao da “inteligência fabril”- entendida pelas condições objetivas de se produzir a vida; explicando a associação da essência do homem voltada ao trabalho, ao reportar o pensamento a um processo histórico, possibilita o reconhecimento do surgimento da lógica liberal, sendo que os padrões de desenvolvimento do trabalho e da educação estão inseridos em um mesmo processo.

Nesta direção, Saviani (2007, 155-158) discute “a emergência histórica da separação entre trabalho e educação”, observada a contradição da educação enquanto possibilidade de “inserção na cultura” ou significando “escravidão”. O autor destaca o movimento de “separação e tentativas de restabelecimento do vínculo entre trabalho e educação” ao longo do processo sócio-histórico, questionando a nova determinação surgida a partir do modo de produção capitalista que forçou a escola a se ligar a tal produção, porém, estimulando a separação da sociedade em classes sociais distintas. Deste modo:

[...] a referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única e diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as



funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (Saviani, 2007, p.159).

Assim, compreende-se que a relação da educação e o trabalho dentro da sociedade capitalista objetivou a disseminação da ideologia dominante. Resgatando o sentido filosófico do trabalho se vê restrita a liberdade - quando intencionado o “desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo” (Manacorda, 1964, p.15 *apud* Saviani, 2007, p. 165).

Diante disto, é possível refletir sobre o propósito da educação e da escola no tempo presente, especialmente em relação aos padrões de relações sociais que se mantém dando manutenção à ideologia dominante para pensar o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais existentes.

Sabe-se que estes padrões são constituídos historicamente, havendo concepção de educação pautada em modelos educacionais verticais de tipo asilar, quando havia uma tendência ao controle do pensamento dos educandos e à responsabilização dos professores pelos problemas estruturais da educação. Hoje, por outro lado, compreende-se a educação em suas relações sociais, o que permite que os seus problemas sejam reconhecidos como o resultado do próprio processo social em que está inserida; e de modo que a crítica se volte ao processo de formação, ou a orientação das políticas educacionais.

Saviani (2008, p. 7) explica que a política educacional submetida às decisões do poder público, que determina o “alcance das medidas educacionais tomadas pelo estado brasileiro”, impactando nas condições objetivas de desenvolvimento da política educacional. Sabe-se ainda que na sociedade capitalista o Estado não se presta os interesses de todos os cidadãos, sendo que os interesses dos dominantes e dos dominados são muitas vezes inconciliáveis.

O autor supracitado salienta ainda que, há dois problemas estruturais observados: o “da resistência que as elites dirigentes opõem a manutenção da educação pública e a descontinuidade, também histórica das medidas educacionais acionadas pelo Estado”; justificados pela escassez de recursos financeiros e a necessidade de reformas.

Ressalta-se, porém, sobre a dimensão política da educação que:

[...] A natureza do trabalho desenvolvido em uma instituição educativa possibilita orientar-se por novas formas cooperativas de organização e de poder na escola, por meio de uma gestão compartilhada com maior força diante do Estado e maior legitimidade diante da comunidade (Paro, 2016 *apud* Moreira 2021 p. 11).

Neste sentido, é importante salientar que estas desigualdades vividas pelos indivíduos, especialmente, no âmbito da educação, refletem em outros níveis de relação que são sociais, econômicas, políticas, culturais, sendo que a posição de dependência e subordinação do Estado à lógica mercadológica faz parte da dinâmica do capitalismo.



SIGNIFICADO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

A partir do estudo realizado sobre a matriz teórica do serviço social foi possível compreender que há contradições e conflitos de interesses, que notadamente marcaram a história da educação, sendo que no Brasil, as lutas dos movimentos sociais se deram em geral, em torno da defesa democrática, pautada na crítica acerca da igualdade e justiça no sentido da conquista por melhores condições de vida e trabalho.

No recorte histórico das primeiras décadas do milênio, o período foi marcado pelo desenvolvimentismo com as ondas de expansão na década de 1940/1950; pelo militarismo ditatorial nos anos 1960; pelo tecnicismo na década de 1970 e pelo processo de redemocratização do país na década de 1980 culminando na promulgação da Constituição Federal, e 1988, denominada “Constituição Cidadã”, pela legitimação de direitos sociais, que foram sendo paulatinamente regulamentados tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), dentre outras.

Identifica-se, entretanto, no processo sócio-histórico da Política de Educação a os avanços e retrocessos acompanhando os processos da produção e reprodução social da vida e do trabalho na sociedade capitalista, resultando em recentes transformações societárias marcadas nas décadas de 1990 e 2000 sob determinantes de reformas e de contrarreformas da política de educação para atender as demandas do mercado que produziram rebatimentos sobre o trabalho e a cultura.

Almeida (2011) alerta para a necessidade de se compreender as relações da política educacional com a “dinâmica e as crises do capital”, relação marcada pela reprodução da força de trabalho e pelos consensos no contexto brasileiro, situando-se em:

[...] um território disputado pelas classes fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história (Almeida, 2011, p.12 *apud* Martins, 2022).

Observa-se, pois, que não tem sido plenamente garantida à efetividade desta política no Brasil ao longo de sua história, tanto os óbices relacionados à sua concretização interna no país, quanto em relação à política mundial em que os projetos de sociedade se colocam em acirrada disputa.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - PNAD) do ano de 2022 revelam o quadro das desigualdades na educação no Brasil: 53,2% das pessoas acima de 25 anos ou mais (população adulta) concluíram a educação básica obrigatória – ensino médio, observado, porém que 70% dos alunos que não concluíram são pretos e pardos. O índice de pessoas com nível superior completo foi 19,2 %. A taxa de analfabetismo – pessoas com 15 anos ou mais - foi de 5,6 %, sendo que entre pessoas acima de 60 anos ou mais de idade a taxa foi de 16%. O abandono escolar por parte de 40% dos estudantes foi justificada pela a necessidade de trabalhar.



No sentido da efetividade da política de educação, enquanto direito social, questiona-se se é possível a sua garantia no atual contexto de afirmação do Estado neoliberal, ou seja, com o mínimo de investimento de recursos financeiros destinação a proteção social, considerando ainda o acirramento das desigualdades sociais, evidencia-se favorecimento da classe capitalista em detrimento da classe trabalhadora. Condição que representa uma contradição da educação na interlocução com a justiça pelo acesso aos direitos sociais, políticos e civis dos educandos.

Neste sentido, vê-se que as lutas dos movimentos sociais da educação – marcada pela criação dos Conselhos Municipais, dos Fóruns da Educação de Jovens e Adultos (EJA); do Movimento Interfóruns da educação infantil cuja luta foi frutífera colaborando para a legitimação do espaço da creche como direito educacional, por exemplo, conforme afirmam Ferriz e Martins, (2020, p. 46-48). Porém, as referidas autoras afirmam que, no nível educação básica pública há uma dívida histórica com a universalização do acesso a educação.

Vale ressaltar o novo processo de reforma com a promulgação da lei 13.415/2017, que propõe uma reforma educacional no Brasil através do Programa de fomento à implementação de “Escolas em tempo Integral”. Os anos de 2016 e 2017 foram marcados pelo processo de realização da reforma da última etapa da educação básica, o ensino médio, reabrindo o debate sobre a relação trabalho-educação, pois, de acordo com Motta e Frigotto (p. 355, 2017) “a reforma expressa a contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente”, refletida a gestão da questão social. As principais críticas à reforma tem apontado o risco da fragmentação da política da educação, com a quebra da interconexão entre as modalidades desde o ensino infantil ao superior, mediante a alteração de redes funcionais de ensino. Observado um resgate da tendência “politécnica” - mediante o alinhamento da educação formal com a profissionalização com foco na inserção ao “mercado de trabalho” – criticada por Saviani (2007) por representar uma oferta desigual “de acesso a bens sociais e direitos universais”.

No mesmo sentido, Algebaile (2009) aponta que a política de educação possui um caráter dual que distingue a educação dirigida para os pobres - mínima para a formação dos trabalhadores - e uma educação para ricos voltada à formação das elites, observado que a expansão da escola pública no Brasil tem vínculos históricos com a gestão da pobreza, refletindo a universalização do acesso a escola pública. Sendo baixo o investimento na educação pública, a referida estudiosa tece a crítica da “ampliação para menos”, observada a precariedade das condições de trabalho dos docentes e da infraestrutura das escolas.

Sobretudo ao assumir atribuições das outras políticas sociais, que dividem espaço no mesmo campo de trabalho nas áreas da cultura e da assistência social, do trabalho e saúde, provocam a descaracterização da educação como um direito social.

Cabe, pois, refletir sobre os retrocessos historicamente observados no ensino brasileiro no manejo da educação, quando da objetivação da sua intencionalidade mercadológica.

Frigotto & Ciavatta identificam a subordinação ativa e Educação Básica no Brasil à lógica do mercado e tecem uma crítica a cooptação do pensamento ao projeto hegemônico da sociedade burguesa:



[...] um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo quanto, e particularmente, no âmbito pedagógico. Esta conclusão se fundamenta, primeiramente, na análise do tipo de projeto social mais amplo e do projeto educativo a ele articulado, ambos associados de forma ativa, consentida e subordinada a organismos internacionais (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 93).

Observadas as mudanças e transformações ocorridas no campo econômico, sócio cultural, ético-político, ideológico, teórico na transição dos séculos XX e XXI os autores apontam o impacto no campo educacional, ao qual, caberia “impregnar-se da realidade de múltiplos movimentos sociais e culturais da classe trabalhadora e de suas estratégias de produção da vida e trabalho” (Frigotto; Ciavatta, 2003 p. 122).

Por outro lado, a crítica a Política de educação profissional e tecnológica – é caracterizada pelo problema do estado de exceção e das reformas e contrarreformas. É destacada a resistência dos educadores em contexto do acirramento da luta de classes.

[...] o ponto que chegamos, com possibilidades de se alargar não somente o direito do trabalhador à escola, mas fundamentalmente, o direito de acesso à ciência, à filosofia, às artes, sob o princípio educativo do trabalho, não é compatível com a tradição elitista da cultura burguesa em nosso país. Isto explica, ao menos em parte, a reação tão violenta contra a educação básica e superior e à produção científica, realizadas pelas instituições públicas (Ramos, 2019, p. 58).

Nota-se a influência mercantilista, economicista, meritocrática, ‘acrítica’ – representada pelo banco mundial, em política contraditória em que persiste a dualidade estrutural do Estado Mínimo que tende ao investimento da educação mínima para a classe trabalhadora, tal realidade leva a questionamento sobre as condições objetivas, as intensões e motivações da reforma do ensino médio atual, conhecidos os problemas precedentes da política da educação profissional e tecnológica no Brasil; e, considerados os enfrentados dos institutos federais nos tempos atuais.

Por fim, Ferriz e Martins (2020, p. 48-50) pontuam que há preconceitos sociais envolvidos na educação que partem de políticas públicas “focalizadas, seletivas e compensatórias, destacando que o sistema educacional brasileiro é excludente em todos os níveis de ensino, seja infantil, fundamental, médio e superior”.

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Do processo de produção e reprodução social no âmbito da sociedade capitalista resultaram as transformações societárias ocorridas na década de 1990 e 2000 no contexto brasileiro. No campo da educação se destaca os condicionantes das reformas da política de educação para atender as demandas do mercado que produziram rebatimentos sobre o trabalho e a cultura; como as crises estruturais do capitalismo que provocaram transformações sociais propiciando o desenvolvimento de profissões, como houve com o Serviço Social incentivado ao acúmulo teórico-metodológico, ético político e de análise das políticas sociais, identificado que o Serviço social atuou no amplo processo de estabelecimento de mediação social.



Posto isto, Almeida (2011) alerta para a necessidade de se compreender as suas relações com a “dinâmica e as crises do capital”, relação marcada pela reprodução da força de trabalho e pelos consensos no contexto brasileiro, situando-se em “um território disputado pelas classes fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história” (Almeida, 2011, p.12 *apud* Martins, 2022).

E acerca da inserção do assistente social na política de educação:

[...] sua inserção deve expressar uma das estratégias de enfrentamento desta realidade na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera política educacional, seja no interior de suas unidades educacionais, das unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais. Caso contrário, estará implícita na defesa desta inserção, a presunção de que tais problemas seriam exclusivos da atuação de um determinado profissional, quando, na verdade seu efetivo enfrentamento requer, na atualidade, não só a atuação dos assistentes sociais, mas de um conjunto mais amplo de profissionais especializados (Almeida, 2005, p.18 *apud* Martins, 2012, p. 218).

Sabe-se que inserção do assistente social no âmbito da política de educação não se isenta de tensionamentos, pois estes são inerentes aos conflitos e disputas decorrentes da presença de interesses distintos dentro da sociedade e que no Brasil culminaram em lutas e movimentos pela educação (Martins, 2022).

O significado sócio-histórico do serviço social, para além das requisições relacionadas ao enfrentamento da questão social, parte do reconhecimento do próprio lugar da categoria dentro do espaço sócio-técnico do trabalho na sociedade de classe; no âmbito da educação se relaciona com questões socioeducacionais atuais e seus determinantes no contexto da educação. Sendo que ao longo do processo histórico ampliou possibilidade de atuação profissional engajada ao sistema de garantia do direito social voltado a educação.

Neste sentido, a implementação da lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 - “que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica” representa uma conquista, que parte do reconhecimento da relevância da profissão no enfrentamento das expressões da questão social em no contexto escolar.

PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A lei 13. 935 de 11 de dezembro de 2019 “que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica” teve importância ímpar para a inserção de profissionais de Psicologia e Serviço Social nas escolas de ensino básico. Essa lei é fruto da articulação política dos Conselhos dos Assistentes Sociais – Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS) e o Conselho Federal e Regionais de Psicologia (CFP/CRP), sendo que o momento presente se caracteriza pela mobilização dos Conselhos juntamente com outras instituições representativas das duas áreas de conhecimento visando a regulamentação da lei, fortaleceu a relação através do reconhecimento dos pontos convergentes das profissões.



Vale destacar que as barreiras no processo de implementação da lei esbarram no financiamento para a contratação de profissionais - conflito do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); e a falta de orientação metodológica para os gestores educacionais relativos a implementação da lei; salientada, por outro lado, a experiência exitosa de implementação da lei no estado de Minas Gerais.

Embora se reconheça a conquista do espaço laboral, faz-se necessária a problematização da emergência das profissões ‘estratégicas’ em momentos de crise, visando à manutenção neoliberal de subordinação estrutural ao Capital; observadas as contradições da sociedade capitalista.

Referente à inserção da psicologia, especificamente, no campo das políticas públicas educacionais, problematiza-se a prática da (o) Psicóloga (o) identificado o:

[...] desafio a ser vencido em relação à participação da Psicologia Escolar no plano das políticas públicas em Educação. A psicóloga (o) não faz parte das equipes que constituem e implantam tais políticas, tão pouco o conhecimento produzido pela área da Psicologia Escolar e Educacional (CFP, 2019, p. 56).

Sendo esta uma condição fundamental para a participação integral em atividades relevantes, seja na construção do Projeto Político Pedagógico escolar junto de outros profissionais qualificados, bem como das lideranças estudantis, ou na participação na construção de estratégias de resistência dos estudantes tendo em vista a permanência estudantil, vislumbrando a efetivação de direitos sociais.

Vê-se, pois, a necessidade de discutir a orientação que está sendo construída acerca da especificidade da prática da (o) psicóloga (o) na escola de educação básica, em respeito ao acúmulo de conhecimentos e experiências produzidos nas áreas da Psicologia e Escolar e da Psicologia Social (CFP, 2022, p. 36-40).

A revisão teórica da área do Serviço Social possibilitou identificar contradições e conflitos de interesses, que notadamente marcaram a história da educação, sendo que no Brasil às lutas dos movimentos sociais se deram em geral, em torno da defesa democrática, pautada na crítica acerca da igualdade e justiça no sentido da conquista por melhores condições de vida e trabalho.

Nota-se no recorte histórico das primeiras décadas do milênio, que o período foi marcado pelo desenvolvimentismo com as ondas de expansão na década de 1940/ 1950; pelo militarismo ditatorial nos anos 1960; pelo tecnicismo na década de 1970 e pelo processo de redemocratização do país na década de 1980 culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, pela legitimação de direitos sociais, que foram sendo paulatinamente regulamentados tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), dentre outras. Destaca-se do artigo 6º da constituição Federal (cidadã) de 1988:



[...] a educação, direitos de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Identifica-se, no processo sócio-histórico da Política de Educação que avanços e retrocessos acompanham a produção e reprodução social da vida e do trabalho na sociedade capitalista, resultando de determinados contextos históricos, destacando as recentes transformações societárias marcadas nas décadas de 1990 e 2000 determinantes na realização de reformas e contrarreformas da política de educação para atender as demandas do mercado produziram rebatimentos sobre o trabalho e a cultura.

O Estudo permitiu identificar que na particularidade do serviço social, salienta-se a dimensão pedagógica e educativa no embasamento do trabalho social, que segundo Pinelli:

[...] Reconhece-se assim que a função pedagógica do assistente social é eminentemente política, podendo seguir uma estratégia educativa subalternizante, ou seja, vinculada ao consenso necessário para a reprodução das relações de dominação e exploração do capital, ou estratégias educativas emancipatórias vinculadas à superação do modelo capitalista. Sendo assim, a autora analisa nos movimentos de formação e exercício da profissão – considerando as suas determinações sócio-históricas – as estratégias adotadas no bojo de sua função pedagógica, usando como categorias centrais nessa análise: a função pedagógica da ajuda, a função pedagógica da participação e a função pedagógica da emancipação (Pinelli, 2017, p. 32).

Reflete-se, neste sentido, que os trabalhadores devem discernir entre as requisições, as que competem a atribuição do serviço social – como também da psicologia - compreendendo, a complexidade dos problemas sociais envolvidos para administrar o trabalho social no âmbito da gestão do trabalho escolar - observada a dimensão política da profissão, que implica a articulação com as políticas públicas e a sociedade, tendo em vista a efetivação dos direitos sociais.

No campo da gestão da educação pública há complexidade em assistir a formação intelecto-cultural integral; gerindo os seus investimentos e as relações em uma dimensão política, geralmente, tensionadas por disputas políticas e conflitos de interesses.

Compreendendo a relevância da “atuação das equipes multidisciplinares em que se insere o trabalho de psicólogas (os) e assistentes sociais,” cujo desafio será o de equilibrar e integrar conhecimentos e práticas, respeitadas as diferenças que as constitui.

A respeito da equidade e qualidade (2019, p. 24) Pinto revela dados referentes à política de fundos no Brasil para o financiamento da educação, indicando:

[...] um avanço importante na equalização dos gastos por aluno na educação básica no interior das entidades da federação e entre essas, mas que ainda estão distantes de garantir um padrão aceitável de qualidade de ensino para todos os brasileiros.

Nesta direção, Gohn (2016) afirma que “as lutas e movimentos pela educação são antigos” destacando o sentido político da educação e a luta por direitos como “parte da



construção da cidadania”. Aponta que atualmente se destacam a mobilização política para a criação do “Sistema único de Educação”.

São transcorridos vinte anos desde a apresentação do projeto nº 3.688 de 31 de outubro de 2000 - que dispõe sobre a introdução de assistentes sociais no quadro de profissionais de educação nas escolas - até a aprovação da Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.” (Brasil, 2019), a luta das duas categorias profissionais foi intensa, constante. No momento atual tem havido uma intensa mobilização pela regulamentação da Lei nº13.935/ 2019 por parte das Instituições representativas do Serviço Social e da Psicologia, com objetivo de se unir aos trabalhadores da educação para efetivar a educação como de qualidade. Tal mobilização perpassa o diálogo com o poder público, entidades, categorias e sociedade, campanhas de comunicação social para divulgar a argumentação da necessidade desses profissionais compondo o trabalho coletivo na área da educação e, para tal se faz necessário garantir a destinação de verba do Fundo (FUNDEB) para o financiamento da contratação de psicólogas e assistentes sociais como profissionais da Educação Básica Pública.

Eis o grande desafio dos profissionais e suas entidades representativas no contexto contemporâneo. Especialmente porque ainda pairam equívocos no âmbito da política educacional tanto em relação ao Serviço Social quanto a psicologia. No que se referem a psicólogos os profissionais da educação temem o resgate da patologização, da medicalização, da individualização de fenômenos coletivos implicados ao processo educativo e de escolarização, desvirtuando a concepção de que “as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político”.

Diante do exposto, reconhece-se o desafio de participar do contexto da educação no momento em que as avaliações da qualidade da escola pública revelam:

[...] a necessidade de uma escola com qualidade social, que cumpra com suas finalidades de apropriação do conhecimento socialmente acumulado, difusão de valores sociais e democráticos e de desenvolvimento e aprendizagem (CFP, 2019, p. 58).

No contexto da escola, vê-se, ainda o desafio da multidisciplinaridade, em que áreas distintas estão buscando convergência no trabalho pela educação:

[...] A atuação de equipes multidisciplinares, em que se insere o trabalho de psicólogas (os) e assistentes sociais está contemplada na lei 13.935/ 2019, na perspectiva da inclusão e efetiva permanência das (os) estudantes nos sistemas públicos de educação, assim como para a superação das desigualdades educacionais (CFP, 2022, p. 10).

O que sabemos é que a presença de assistentes sociais e psicólogas (os) pode contribuir com a efetivação de direitos sociais dos estudantes e a efetivação da política educacional de forma qualificada.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou identificar as condições de vida desiguais de grupos e classes sociais, reconhecendo os determinantes da relação trabalho e educação que estão implicados estruturalmente ao Capitalismo, tanto quanto condiciona a liberdade humana; tecida a crítica social aos padrões relacionais subalternos, com fins de exploração e lucratividade. Reconhecida a centralidade do trabalho enquanto determinante da construção do ser social e a ressonância do processo no campo da educação; analisou-se a dimensão ontológica dessas categorias teóricas e também o quanto é capturada pela lógica capitalista, reconhecendo quando o trabalho - tanto quanto a educação - inclinou-se à ideologia dominante constituindo instrumento de manutenção destas relações de poder no âmbito da sociedade de classes.

No contexto brasileiro identificamos que as lutas dos movimentos sociais foram capazes de mover processos de transformação, refletindo em conquistas para o campo da educação, porém, a realidade dinâmica a situa em um campo conflitivo de interesses em disputa, marcado pela desigualdade social, diante do que se deflagra a contradição da sua participação no capital social, o qual, na sociedade capitalista, pelas mãos do Estado não se reverte em benefícios disponíveis para todos os cidadãos; sendo ainda, que os interesses são muitas vezes inconciliáveis.

Há, pois, o enfrentamento da insuficiência de investimento financeiro na educação que impactam no processo de formação dos docentes, nas condições de trabalho que tendem a precarização, a falta de infraestrutura adequada da rede escolar, que reverberam nas condições de construção e efetivação do projeto político pedagógico, com vistas a uma perspectiva histórica crítica da educação. As reformas educacionais brasileiras não estavam sintonizadas a melhorias nos fatores supracitados, mas em efetivar uma educação pautada na meritocracia, mercadologia, tecnicista, voltada principalmente para os interesses do mercado de trabalho, do capital.

Neste contexto complexo e contraditório, estão os desafios da inserção de assistentes sociais e de psicólogos, sendo neste texto o foco da reflexão, notadamente, reconhecido que os espaços educacionais são tensionados por projetos educacionais contraditórios e que esses profissionais devem fortalecer a educação enquanto direito social, direito de cidadania, sabendo que o trabalho das psicólogas (os) e das assistentes sociais pode juntamente com os demais trabalhadores na educação contribuir nesta direção.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. As novas condições de Acumulação capitalista na marca da “mundialização do capital”. In: Serviço Social: Trabalho e Políticas Públicas. [S. l.]: Saraiva, 2011. p. 1-53.

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e bases da Educação. Secretaria de Estado da Educação. Brasília: Associação Brasileira de Editores de Livros, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social na rede de educação básica. Brasília: Congresso Nacional, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-naeducacao-basica/>. Acesso em: 10 out. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicólogas (os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para a regulamentação da Lei nº 13.935**. Versão 2021. 2. ed. Brasília: CFP, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologas-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-dalei-13-935-de-2019/>. Acesso em: 10 out. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e Serviço Social na Educação básica Lei 13.935/ 2019 Essa luta tem história!** Brasília: CFP, CFESS, ABRAPEE, ABEP, ABEPSS, FENAPSI. 2022. Disponível em: <https://psicologianaeducacao.cfp.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C. Panorama da Política de Educação Básica no Brasil. In: **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <http://www.edufba.ufba.br/2021/02/asistematizacao-do-trabalho-assistentes-sociais-na-educacao-basica/>. Acesso em: 10 out. 2021.



FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GOHN, M. da G. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016.

MARTINS, E. B. C. **A inserção do serviço social na educação**. Trajetória histórica do fórum Serviço Social na Educação – Texto didático do GEPESSE. Franca, SP: UNESP. 2022.

MOREIRA, C. F. N. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 47, 2021.

PINTO, J. M. de R. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Proposta Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 52, p. 24-40, nov. 2019.

RAMOS, N. M. Políticas e historia da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 26, n. 4, out./dez. 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, SP, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.



Capítulo 2

QUEM APRENDE COM FOME? POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO COM A REDE ATRAVÉS DO/A ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

**Por:
Eduardo Lima
Maria Fernanda Avila Coffi
Ewerton da Silva Ferreira**



Eduardo Lima²⁵

Maria Fernanda Avila Coffi²⁶

Ewerton da Silva Ferreira²⁷

<https://doi.org/10.47519/eiae.p3c2>

INTRODUÇÃO

O presente texto nasce das vivências de um professor de geografia substituto na rede municipal de Florianópolis nos anos de 2022 e 2023 e dos diálogos construídos a partir das experiências com profissionais do serviço social. O ponto que utilizamos como partida são três cenas que transcrevemos e dos encaminhamentos dados a partir dos profissionais disponíveis nas unidades educativas. Nesse sentido, almejamos debater possíveis abordagens e acompanhamentos que seriam realizados com a presença de assistentes sociais nas escolas públicas de educação básica.

Para tanto, debatemos as expressões da questão social no contexto educacional e suas implicações no que se refere ao sucesso e fracasso escolar, considerando a lógica do Estado a partir de um sistema neoliberal que imprime nos estudantes a ideia de que todos partindo do mesmo ponto conseguem alcançar os seus resultados. Todavia, essa concepção exclui os elementos que estão na totalidade dos alunos que chegam ao ambiente escolar.

Nesse sentido, é imperioso ressaltar que a pandemia da Covid-19 potencializou as dinâmicas de exclusão social de grupos escolares que tiveram seu direito à educação cerceado ao longo do período de isolamento social. Somado a esse fato, após o retorno às salas de aulas presenciais e do retorno do Brasil ao mapa da fome da Organização das Nações Unidas resultou em um agravamento de vulnerabilidade e que as políticas públicas de alimentação escolar e segurança alimentar na escola não conseguem dar conta diante de sua complexidade. Schappo (2021, p. 30) adverte que “questões como a fome, a insegurança alimentar e a pobreza aprofundam-se e tornam-se mais expressivas com a crise sanitária que se alastrou no mundo e no Brasil, em 2020”.

Sendo assim, entendemos que apesar das diversidades e das expressões da questão social presente no contexto de trabalho dos/as assistentes sociais na educação são os profissionais que possuem competência técnica e capaz de realizar acompanhamentos e encaminhamentos de estudantes e suas famílias para outros equipamentos da rede de atendimento e garantia de direitos.



APRENDENDO NO CONTEXTO DE EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL

A escola pública brasileira assume após a promulgação da Constituição Federal de 1988 um caráter democrático, uma vez que foi assegurado no texto constitucional e nas legislações subsequentes o direito ao acesso e a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Certamente é inegável que as dinâmicas sociais das escolas mudaram com esse direito social assegurado, o número de matrículas aumentou consideravelmente nas últimas décadas e diversas políticas públicas foram criadas com objetivo de reafirmar a importância do Estado assegurar além da matrícula a permanência dos estudantes nas escolas.

Ferreira (2021) destaca que diante as novas configurações da escola pública no Brasil políticas como merenda, distribuição de materiais escolares e livros didáticos são as que potencializam significativamente a ampliação da permanência na escola. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1998 destinou recursos descentralizados aos estados e municípios para redução do analfabetismo e ampliação das matrículas e garantia de alimentação saudável e balanceada aos alunos.

Já em 2006, considerando o sucesso do programa ela foi ampliado e transformado no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que além de ampliar as modalidades de ensino contempladas com os recursos, dedicou-se também a valorização das carreiras do magistério na educação básica. Somado a isso, as políticas públicas de distribuição de renda como o Bolsa Família exige que as famílias contempladas devem manter seus filhos matriculados e frequentes nas escolas.

Ao considerar esse cenário é possível em uma primeira leitura evidenciar que o Estado vem cumprindo de maneira efetiva as suas obrigações legais ao ofertar políticas de acesso e permanência a quase a totalidade da população em idade escolar no ensino fundamental e ampliado esforços para desenvolver ações que reduzam a evasão no ensino médio. Todavia, é preciso pensar a educação no contexto brasileiro enquanto um espaço de disputas, especialmente na função que historicamente ela desempenhou (e desempenha) e sua articulação com o capital. Silva (2015, p. 148) alerta que a educação no contexto neoliberal está alinhada à classe dominante e, portanto, é “[...] um aparelho ideológico do Estado capitalista”.

Dubet (2004) ao publicar o texto “O que é uma escola justa?” nos prova a uma reflexão importante sobre a justiça escolar, o sucesso e o fracasso escolar. Além disso, nos alerta para a construção do discurso neoliberal que a educação seria capaz de construir novas oportunidades, mas quando na realidade está apenas (ao menos no contexto neoliberal) produzindo mão de obra para o mercado. Destarte, que ao pensar nas concepções de escolas dos países ocidentais, especialmente aqueles onde o modelo econômico está em desenvolvimento a lógica meritocrática, ou seja, inserir todos no mesmo ponto de partida em tese seria capaz dos melhores alcançarem o pleno desenvolvimento. Para Dubet (2004, p. 542) afirma que “o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos”.

No campo da Sociologia da Educação ao longo das décadas de 1970 e 1980 diversas as críticas ao modelo educacional burguês foram alvo das perspectivas de estudos sobre as ins-



tituições escolares. Isso implicava em uma constante crítica ao modelo escolar, mas “essas análises raramente passavam de críticas e forneciam uma ideia muito pequena de como deveriam ser as escolas em sociedades socialistas, não-patriarcais e não-racistas” (Young, 2007, p. 1289). A relação entre a escola e a inserção de jovens no mercado de trabalho foram analisados a partir de pesquisas como Willis (1991) que se debruçou através da etnografia verificou uma distância entre aquilo que estava proposto no conteúdo programático do currículo escolar, da realidade social, cultural e os objetivos de vida dos jovens que estavam ali.

Embora a realidade abordada por Willis faça menção ao contexto da Inglaterra, ela nos permite também ponderar elementos do Brasil. A educação no neoliberalismo assume uma perspectiva de “salvadora” e degrau de “ascensão social”, isso implica em atribuir ao sistema educacional uma possibilidade de mudança da condição econômica dos estudantes. Assim, não é incomum que as famílias utilizem argumentos como: “para ser alguém na vida é preciso estudar”, ou ainda, “se você não estudar não irá conquistar nada”. Logo, a lógica da educação nesse modelo econômico não implica em um processo reflexivo, crítico e capaz de questionar as desigualdades sociais existentes a partir da distribuição de renda.

Saviani (1999) adverte sobre como a ideologia dominante, especialmente a lógica neoliberal da meritocracia, assume o discurso e é uma fonte de inspiração de desejo de mudança social da classe trabalhadora. Nas palavras do autor:

Contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção). são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (Saviani, 1999, p. 37).

Nessa perspectiva, ao considerar que as dinâmicas sociais e os contextos dos sujeitos por vezes são ignorados no ambiente escolar ou quando abordados implicam apenas em ações de cunho imediato que nos propostas a refletir sobre o impacto da fome nos processos de aprendizagem e as contribuições do Serviço Social nessa abordagem. Realizar essa abordagem demanda um esforço e um olhar atento ao cotidiano escolar, mas sem pré-julgamentos e, sobretudo, sem receitas prontas. Isto é, deve-se considerar a escola enquanto lócus das expressões da questão social e, portanto, um local que apresenta as mazelas de um Estado alinhado a um sistema que produz e reproduz desigualdades sociais.



AS CONTRA REFORMAS DA EDUCAÇÃO NOS ÚLTIMOS ANOS

O trabalho docente ao longo da história da educação brasileira vem sendo encarado pelo Estado enquanto uma atividade pouco valorizada, uma vez que a categoria profissional ano após ano vem cobrando dos gestores melhores condições de trabalhos que vão desde infraestrutura, materiais, salas com menor número de estudantes e chegam a valorização docente com melhores salários e uma carreira digna.

Em contrapartida, o Estado oferece salas cada vez mais lotadas com alunos, pouca infraestrutura e um modelo de avaliação em larga escala que só atende aos interesses de organismos internacionais e de instituições que visam potencializar as práticas neoliberais na educação. Essa articulação política implica no objetivo de colocar como plano de fundo os reais problemas da educação pública brasileira, dentre eles, a fome, a qual nos propomos debater ao longo desta subseção. Todavia, antes de analisarmos esse contexto é preciso entender o projeto que neoliberal que se organiza para dominar a educação no Brasil.

A educação formal no Brasil ao longo dos séculos foi um privilégio das elites e a sua organização estruturou-se apenas para atender os seus interesses. Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que iniciou no Brasil uma efetiva tentativa de democratizar o direito à educação, mas de forma que atendessemos aos interesses do mercado de trabalho. Nesse sentido, é imperioso afirmar que a Carta Magna e os documentos e legislações posteriores enfatizam que a educação possui como centralidade o “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, 1988).

Essa concepção de “finalidade” da educação está articulada a um projeto educacional que se desenvolveu na história do Brasil que só começa pautar educação formal à classe trabalhadora quando ela tem por objetivo de desenvolver mão de obra qualificada para as empresas que sustentam o capital. Nos últimos anos a atuação das empresas e grandes empresários na educação parecem ter sido potencializadas e ampliadas as frentes de atuação que foi além da formação de mão de obra e atingiu as especificidades do currículo escolar. Para além disso, o Golpe de 2016 criou um cenário favorável à perseguição docente e, sobretudo, a ascensão de movimentos ultraconservadores que atuam expressamente na “vigia” e “supervisão” do trabalho docente.

Michetti (2020) destaca que no processo de discussão da BNCC diversas fundações e associações foram protagonistas nesse processo, dentre elas cito algumas que afirmavam ser parceiras da educação e de um processo inclusivo de educação, são elas “a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Alana, a Fundação Lemann e a Fundação SM. E” (Michetti, 2020, p. 4). Destaca-se a atuação da Fundação Lemann que financiou debates em espaços nacionais e internacionais sobre a implementação da BNCC no Brasil.

Nesse contexto pós Golpe de 2016, o governo federal aprova a reforma do ensino médio com o argumento que os estudantes necessitam sair dessa modalidade de ensino com maior aptidão ao mercado de trabalho, mas que objetiva na realidade “calibrar a formação na educação básica às necessidades de força de trabalho no país” (Leher; Vittoria; Motta, 2017, p. 18). Ou seja, a mão de obra para o desempenho do trabalho bruto ou que não necessita



de uma formação mais específica pode ser desenvolvida apenas com uma forma generalista e enfraquecida de conhecimentos mais gerais e, sobretudo críticos e reflexivos aos jovens.

A reforma do ensino médio é um projeto de formação que articula e defende unicamente o interesse do capital e “como parte desse processo de ajuste da formação às demandas do capital, a contrarreforma objetiva incidir, também, sobre a socialização ideológica da juventude, daí a tentativa de extinguir a formação em artes, sociologia, filosofia, expressões corporais” (Leher; Vittoria; Motta, 2017, p. 18). Tal reforma não concentra esforços em reduzir a evasão e abandono do ensino médio, mas tenta apenas remediar criando uma pseudo solução através do discurso de inserção no mercado de trabalho após essa modalidade de ensino.

A definição de um currículo que minimalista em formação das disciplinas que historicamente estão consolidadas na formação brasileira e abertura de itinerários formativos demonstram dos interesses dos estudantes, mas sem um direcionamento específico demonstra uma larga forma de exclusão social, especialmente daqueles que ao longo dos anos ficaram a mercê da educação. Em outras palavras, trata-se da “profissionalização precoce e simples da juventude, principalmente dos filhos da classe trabalhadora que são em grande parte estudantes das redes públicas (Leher; Vittoria; Motta, 2017, p. 19).

O CONTEXTO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS

A pandemia da Covid-19 ao longo de 2020 e 2021 somado a ausência de políticas públicas do governo federal chefiado por Jair Messias Bolsonaro inseriu o Brasil novamente no Mapa da Fome das Organizações da Nações Unidas (ONU), local esse que o país havia deixado em 2014 após um longo período de fortes políticas públicas de distribuição de renda e de alimentação nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores. Destaca-se que a saída do Brasil do Mapa do Fome ocorreu, pois segundo a ONU são incluídos nesse mapa países com mais de 5% da população em situação de subalimentação.

Os cenários de reformas educacionais apresentados no item anterior desconsideram esse elemento da insegurança alimentar de crianças e adolescentes em idade escolar. De acordo com o II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil o número de lares brasileiros com crianças de até 10 anos dobrou de 9,4% para 19,1% em 2020, se agravando ainda mais ao considerar lares com crianças, adolescentes e jovens até 18 anos onde a fome chegou 25,7% dos lares. Schappo (2021, p. 32) destaca que:

A fome em seus diversos estágios, desde as fases mais amenas de subnutrição até os estágios de inanição, reflete a negação de necessidades básicas do ser humano, expressando um estágio culminante de violação de direitos. A ausência do direito humano à alimentação envolve não apenas a falta de renda ou da disponibilidade de alimentos, mas de vários outros fatores, como o não acesso ao alimento, a falta de condições adequadas para produzir o alimento, o não acesso à terra, a falta de condições de saúde ou de habitação, entre outras.



Nesse sentido, ao considerar a negação do direito a uma alimentação saudável e, especialmente, a condições de acesso à alimentação são reflexos de um sistema que exclui os direitos dos grupos mais pauperizados. Certamente esse cenário não se distanciaria das escolas públicas, uma vez que em sua maioria refletem as expressões da questão social latentes em nossa sociedade. É a partir desses dados que apresentamos 03 casos que chegaram a sala de aula de um professor na rede municipal de Florianópolis e buscamos dialogar sobre a importância da presença de profissionais do serviço social nas escolas para garantir um acompanhamento qualificado às demandas que chegam aos espaços escolares.

Antemão, é preciso evidenciar que por mais que os docentes e gestores trabalhem de forma incansável para assegurar a permanência de estudantes nas escolas existem demandas que fogem da competência técnica e profissional dos mesmos. Assim, determinadas ações são tomadas, encaminhamentos realizados, mas devido a sobrecarga e as diversas atribuições e dinâmicas do cotidiano escolar os devidos acompanhamentos não são realizados e, por vezes, apenas ações pontuais são tomadas. Compreendendo essa contextualização passamos aos casos:

CASO 01: Tarde ensolarada de segunda-feira, uma turma de sexto ano lotada com aproximadamente 35 alunos. A aula era sobre os surgimentos dos continentes e placas tectônicas. Após um vídeo e explicação sobre o tema da aula os estudantes deveriam montar em uma folha entregue pelo professor um mapa dos continentes e construir uma história em quadrinho explicando a origem dos continentes. Após o início das atividades, por volta das 14h, um aluno se aproxima com voz de choro e diz: - Professor, posso falar com o senhor lá fora? Acompanho o aluno até o corredor e o mesmo começa a chorar e dizer: - Professor, eu estou com muita fome, o senhor tem algo para que eu possa comer. Estou tremendo e não consigo fazer nada. A última vez que comi algo foi ontem na escola no recreio. Desço com o estudante e converso com as responsáveis pela merenda escolar que lhe fornecem alimentação. O caso é encaminhado ao setor de orientação escolar e direção da escola.

CASO 02: Reunião de Conselho de Classe, todos os professores reunidos, a pauta da tarde era avaliar o desempenho dos estudantes ao longo do trimestre, ou seja, debater as dificuldades, avanços, potencialidades e pensar em conjunto no pleno desenvolvimento dos alunos. Iniciamos os debates e chegamos ao estudante X, que apresentou uma melhora significativa no aprendizado. É consenso que o estudante deve sair do Apoio Pedagógico, mas logo vem a oposição ao fato. Os professores do apoio de Língua Portuguesa e Matemática justificam que seria importante deixar o estudante no apoio, pois ele acaba vindo à escola para conseguir realizar alimentação, uma vez que em sua casa, por vezes, existe falta de alimentos. No entanto, para manter o estudante é preciso baixar as notas dele nas disciplinas. Baixamos a nota e a orientação se compromete a conversar com ele e explicar a situação. O caso foi encaminhado ao Centro de Referência em Assistência Social próxima a escola.

CASO 03: Manhã chuvosa, poucos alunos na escola. Nossa dinâmica para aquele dia seria revisar as formas de distribuição de renda no Brasil. Afinal, estamos trabalhando Geografia do Brasil e o desenvolvimento das Regiões Brasileiras. Iniciamos a aula com exercícios do livro para posterior resolução em conjunto. Percebo que um aluno dos mais falantes está quieto e com a cabeça baixa na mesa. Me



aproximo e pergunto se está tudo bem. Ele me diz: - Eu estou com muita fome, fessor. A gente não jantou ontem e nem tomamos café hoje. A mãe está desempregada e estamos sem alimentos em casa. Encaminho ele para orientação que desce serve frutas e pães com suco natural de laranja. O caso já havia sido encaminhado para o Centro de Referência em Assistência Social próximo que forneceu uma cesta básica, mas acabou e só poderão retirar outra daqui um mês. Nós professores realizamos uma “vaquinha” e compramos uma cesta básica para a família.

Os três casos apresentados representam estudantes que chegam à escola vivenciando questões de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, afetam o seu desenvolvimento escolar. Em todos os casos os alunos foram atendidos e encaminhados para os setores de atendimento às famílias, mas e depois? Qual acompanhamento é dado? Qual atuação da escola frente a essas demandas? E nos demais casos? Encaminhar seria o suficiente para atender essas demandas? E quando a rede não dá retorno aos casos, o que devemos fazer?

Embora todas as demandas que chegam às unidades escolares sejam encaminhadas por professores, orientadores educacionais e diretores escolares elas não surtem efeitos a longo prazo, uma vez que elas demandam um acompanhamento que de acordo com o quadro de servidores que atuam na instituição escolar não dão conta de atender todas. Nesse sentido, mesmo com políticas públicas que assegurem uma alimentação de qualidade, baseada em um determinado valor nutricional que os estudantes dependem para o seu desenvolvimento em todas as modalidades de ensino da educação básica, ainda é necessário um avanço significativo.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é uma das políticas financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que assegura uma alimentação balanceada. Além disso, baseia-se através de uma descentralização dos recursos para estados e municípios valorizem hábitos alimentares saudáveis e que atendam aos valores culturais de cada região do Brasil. Sendo assim,

Influente no desempenho escolar, este programa tende de aumentar a capacidade de aprendizagem e o rendimento escolar através de uma alimentação saudável, ofertando alimentos nutritivos e de qualidade, sempre respeitando os hábitos alimentares de cada região (Alves; Bandeira, 2022, p. 3).

A insegurança alimentar mesmo em contexto onde a escola fornece uma alimentação de qualidade aos estudantes não é o suficiente para garantir aos estudantes um bom desenvolvimento nas atividades cotidianas de sala de aula. Outrossim, pensar na educação em qualidade de ensino ofertada aos alunos implica em ações que ultrapassem os muros da escola através de um projeto de sociedade articulada ao pleno desenvolvimento dos educandos.

Todavia, o organograma das escolas na atualidade não possui quantidade de servidores suficiente para que consiga garantir uma bom atendimento as demandas das expressões da questão social que chegam ao ambiente escolar. Nesse sentido, ações pontuais como o rateio docente na compra de cesta básica para uma família que esta situação de vulnerabilidade social resolve o problema da fome imediatamente, mas não garante uma política de assistência a longo prazo para aqueles que necessitam.



Ainda nessa perspectiva, ao considerar que as escolas encaminham os estudantes aos serviços da rede, por vezes, essas demandas não dão conta de acompanhar todos os casos de vulnerabilidade presentes na escola. Ao considerar a recente lei de aprovação do Serviço Social nas escolas públicas de Educação Básica, a Lei n. 13.935/19, abre a possibilidade de garantir que os acompanhamentos sejam realizados por profissionais com qualidade e competência técnica. No entanto, a prefeitura de Florianópolis opta por ainda não inserir profissionais do serviço social e psicologia no âmbito escolar.

Ao retomar o pensamento de Dubet para debatermos sobre o que é uma escola justa é necessário que esteja dentro da compreensão da relação escolar as diversas desigualdades que estão presentes nas unidades escolares. Obviamente, ainda são asseguradas às famílias e aos estudantes em situação pauperizada a lógica neoliberal de produção e formação para o mercado de trabalho.

Existe uma clara injustiça quando se constata que os filhos das famílias desfavorecidas têm toda chance de ser conduzidos para ocupações não qualificadas e que, no fundo, a escola não é totalmente responsável por essa situação de fato. No entanto, existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma desvalorização dos indivíduos. É ao mesmo tempo inútil e cruel, é uma injustiça feita aos alunos mais fracos, aos vencidos na competição escolar (Dubet, 2004, p. 552).

É preciso ainda considerar que esses estudantes quando apresentam algum comportamento considerado “fora do normal” não são explorados de forma aprofundada os elementos que refletem no comportamento, bem como acabam sendo responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: INTERVENÇÃO, MONITORAMENTO E ARTICULAÇÃO COM A REDE

A educação, como um direito social, precisa ser assegurada pelo Estado e passar por um processo constante de desenvolvimento. Sendo um direito fundamental, não pode ser reduzida a meros planos de governo, uma vez que está respaldada por conquistas legais. É fundamental considerar a importância de um processo contínuo de expansão e renovação, com o objetivo de não só assegurar o acesso dos alunos a essa política, mas também a permanência dessas crianças e desses jovens no ambiente escolar. Portanto, é essencial elaborar estratégias de aprimoramento que fortaleçam o direito à educação, e o enfrentamento das expressões da questão social.

Pensar a educação a partir da óptica de um elemento essencial na reprodução das relações sociais, faz-se tecer algumas reflexões sobre o contexto escolar no emaranhado da totalidade social. Dessa forma, esse espaço socioeducacional reflete os impactos do capitalismo na vida dos indivíduos, segundo Mézaros (2008, p. 27),

Limitar uma mudança educacional radical as margens corretivas interesseiras do capital significam abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualita-



tiva. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

A educação deve buscar a transformação ao romper com a lógica do sistema capitalista na busca pela emancipação humana, pois esse sistema condiciona os indivíduos a serem instrumentos de lucro, buscando que o fornecimento de conhecimento seja unicamente para impulsionar a expansão do capital.

A educação pública difere-se da educação privada, uma vez que não tem a finalidade direta de gerar lucro. Ela é caracterizada como um espaço composto por recursos e profissionais, cujo suporte financeiro e legal provém do Estado. Enquanto, a educação privada atende de forma direta às demandas do capital, transformando a educação em uma fonte de rendimento.

Nessa perspectiva, o capital busca aumentar a procura pelo setor privado, fomentando a privatização da educação. Esse movimento, ao não garantir acesso à educação para a classe trabalhadora, culmina na completa alienação e dominação.

É por isso que, independentemente da alteração das formas de regulação e da variação do peso relativo dos vários níveis e atores, qualquer mudança neste domínio não pode ser vista independentemente de um projeto político nacional que, neste caso, tem de passar pela promoção e defesa dos princípios fundadores da “escola pública” (enquanto garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo) (Barroso, 2005, p. 746).

Portanto, a política pública educacional, para além de ser um direito, necessita ser percebida como um feito alcançado pela classe trabalhadora. É crucial que essa conquista seja preservada e não transformada em um alicerce vulnerável a processos de desmantelamento e regressão, os quais têm ocorrido desde os primeiros momentos de sua implementação. Refletir sobre a educação pública na atualidade implica em reconhecer sua história permeada por lutas, conquistas e progressos. Pois esse sistema educacional não se destina exclusivamente àqueles com recursos financeiros, mas sim é uma vitória conquistada pela classe trabalhadora, que precisa ser preservada e valorizada.

Apesar disso, as acumulações e explorações inerentes ao sistema de produção capitalista também se mostram no ambiente escolar. A questão social surge das contradições específicas do sistema capitalista, ao estabelecer a força de trabalho humana como a única geradora de valor, o capitalismo também a deprecia ao aumentar a eficiência do capital a partir do domínio do capital sobre o trabalho, levando à precarização e flexibilização das relações laborais. Essa dinâmica compromete o agravamento das manifestações da questão social no ambiente educacional. Como Iamamoto explana,

[...] a “questão social” encontra-se no caráter coletivo da produção e da apropriação privada do trabalho, de seus frutos e das condições necessárias à sua realização. É, portanto, indissociável da emergência do trabalhador livre, que depende da venda de sua força de trabalho para a satisfação de suas necessidades vitais (Iamamoto, 2013, p. 330).



Diante destes aspectos, as expressões da questão social estão presentes no cotidiano escolar, segundo o CFESS (2001, p. 12), “o sistema de ensino também se constitui um espaço de concretização dos problemas sociais”. A escola proporciona acesso educacional universal, porém não disponibiliza todos os recursos essenciais para assegurar a permanência plena de todos os beneficiários dessa política. Muitos não recebem o suporte necessário para exercerem seus direitos, o que compromete a jornada educacional desses alunos.

Para atender a essas demandas no ambiente escolar, é essencial estabelecer uma articulação entre diversas políticas públicas, através de uma abordagem intersetorial. Isso requer a presença de um profissional de Serviço Social, cujas habilidades teóricas e práticas inerentes de sua graduação, capacitam-no para mediar as complexas relações que surgem do sistema capitalista, focando na proteção dos direitos.

Para concretizar isso, é crucial considerar essa profissão como parte integrante do cenário de resistência na educação básica. Nesse contexto, busca-se contribuir tanto para aprimorar aspectos do processo educacional, quanto para promover qualidade para a permanência dessas crianças e jovens na escola. O Serviço Social enquanto profissão que atua a partir de medidas sociais, e pode contribuir para que a política de educação mantenha seu caráter universal através da garantia de direitos aos usuários. Assim, pode contribuir através da articulação entre as políticas sociais e públicas, de um trabalho articulado em rede e na permanência dos alunos no espaço escolar.

Especialmente na conjuntura atual, é necessário considerar o papel que a educação desempenha na sociedade do Brasil e reafirmar a educação como um direito inegociável de todos os cidadãos brasileiros. Além disso, é preciso reconhecer as significativas contribuições da educação para o progresso dentro de uma sociedade capitalista, a qual não apenas gera, mas também perpetua desigualdades sociais desde sua gênese.

Tem-se neste contexto, reflexões acerca da necessidade de um profissional de Serviço Social nas escolas de educação básica, a fim de contribuir para fortalecer a garantia da política educacional, no enfrentamento do conjunto das expressões da questão social, que, inevitavelmente, estão inseridas nesse espaço de reprodução das relações sociais. Visto que, por vezes as necessidades sociais chegam até os profissionais que fazem parte da equipe escolar, porém, eles podem não estar adequadamente capacitados para lidar com tais demandas. O assistente social, em colaboração com os demais profissionais, têm a capacidade de abordar as solicitações originadas das diversas formas de desigualdade social que se manifestam no contexto escolar.

A atuação do Serviço Social na promoção de uma educação emancipatória converge com a meta de assegurar a permanência e a qualidade da experiência educacional dos beneficiários da política de educação. Outrossim, busca-se estreitar os laços entre escola, família e comunidade, considerando as necessidades desses três pilares fundamentais. Através de uma abordagem educacional personalizada, o Serviço Social visa atender demandas não supridas pelo Estado.

Perante o exposto, os assistentes sociais atuando nas políticas públicas, a partir de suas competências ético-políticas, técnico-operativas e teórico-metodológicas, estão devidamente qualificados para abordar as diversas manifestações da questão social. Como em casos



de evasão escolar, os quais requerem uma investigação social profunda da realidade, para além do aparente, uma tarefa intrínseca ao campo de atuação do assistente social, visando efetivar os direitos sociais a partir da realidade social em sua totalidade.

Além disso, esses profissionais podem contribuir para a criação de um ambiente escolar mais democrático com objetivo de estabelecer um espaço que capacite os alunos a compreender o contexto no qual estão inseridos. Essa visão implica em um ambiente escolar que demonstre sensibilidade ao conhecer a real situação dos indivíduos que fazem parte dele, buscando, por meio de abordagens intersetoriais, atender às demandas específicas de cada usuário das políticas públicas de educação.

Com isso, destaca-se o que foi socializado nos casos já apresentados. A fome não espera. Destaca-se a última frase, pois, esse marco é o principal pensamento no momento da atuação profissional no que tange a insegurança alimentar, tendo em vista, o que foi socializado. No entanto, considerando as políticas públicas num sistema capitalista que não dispõe de seu capital para o enfrentamento das desigualdades sociais, estão cada vez mais precarizadas as possibilidades de atuação do assistente social.

Considerando suas múltiplas alternativas de atuação no âmbito escolar, realizamos a provocação de como realizar o enfrentamento à insegurança alimentar? E respondemos se nem mesmo os equipamentos de atuação da assistência social possuem aporte nutricional para entrega às famílias em acompanhamento. Como realizar o encaminhamento, uma vez que as agendas do CRAS estão fechadas, e os equipamentos não retornam para a escola acerca do que foi encaminhado?

Pensar na inclusão do assistente social na educação básica, é pensar também na articulação externa ao Estado que vem ocorrendo cada vez mais forte na profissão e que vem contado com auxílio de instituições do terceiro setor as quais vem prestando assistência a estes profissionais frente a falta de atuação do estado em suprir as necessidades básicas dos usuários, essa articulação com rede de instituições filantrópicas, ONGs, e outras organizações vem amparando muitos profissionais que não conseguem suprir os atendimentos por meios públicos.

Ademais, cabe destacar que o embate acerca de insegurança alimentar, conforme socializado por Schappo (2021, p.32) “As medidas de combate à fome não se restringem, assim, ao mero oferecimento de cestas básicas ou de qualquer tipo de alimento.” Mas vão além da oferta desses alimentos e sim da garantia de um mínimo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública no Brasil ao longo da história foi tratada como um privilégio para as elites, todavia com a promulgação da Constituição Federal de 1988 houve uma ampliação das vagas e dos públicos que chegam à escola. Esse novo cenário da educação é assegurado enquanto direito social, mas ainda existe um longo caminho para uma efetiva democratização do seu acesso e permanência.

O modelo econômico neoliberal acentua as desigualdades sociais a partir de um contexto de supostas oportunidades igualitárias, isto é, inserindo todos na mesma escola e com os mesmo professores, subtende-se que alcançaram os meus resultados. Entretanto, essa



lógica abstenha-se de compreender as diversas realidades às quais os indivíduos estão inseridos, dentre elas, as expressões da questão social, tais como a fome, violência, desemprego, entre outras. Atualmente a escola pública não possui um corpo de servidores que consigam atender de forma eficiente as demandas que chegam ao ambiente escolar, sendo que muitas vezes em virtude das sobrecarga e condições precárias de trabalho acabam resolvendo apenas de forma imediata sem o devido acompanhamento necessário. Soma-se a isso, que o trabalho em rede requer um contato contínuo para verificação e acompanhamento, sendo quase impossível realizar essas ações dentro da jornada de trabalho, resultando em demandas de trabalho fora do horário de dedicação às atividades laborais.

A presença de assistentes sociais no âmbito da educação básica é capaz de oportunizar que as lacunas deixadas pela ausência de formação e de disponibilidade de tempo sejam acompanhadas por profissionais com capacidade técnica, crítica e que seja capaz de intervir nas diversas situações, especialmente quando os direitos sociais e fundamentais não estão sendo assegurados.

Os assistentes sociais na política de educação não irão atuar exclusivamente em atendimento aos alunos, mas podem contribuir nas diversas orientações técnicas que sejam capazes de fornecer às famílias acesso a outras políticas e outros órgãos que assegurem direitos. A luta histórica para assegurar a presença de assistentes sociais e psicólogos nas escolas de educação básica são fundamentais para demonstrar a importância de um trabalho em rede e, fundamentalmente, retirar o estigma de que a escola sozinha é capaz de produzir mudanças em um sistema marcado pela presença de uma forte desigualdade social.

Nesse sentido, ao considerar a pergunta inicial do texto: Quem aprende com fome? Respondemos que ninguém. Além disso, nenhuma atuação profissional que não esteja articulada a uma perspectiva de rede não é capaz de contribuir com expressivas mudanças sociais dentro de um modelo societário marcado pelas mazelas dos interesses do capital.



REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

ALVES, S. T. C.; BANDEIRA, D. C. da C. **NUTRIÇÃO ESCOLAR: Influência da alimentação no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes em escolas públicas do Brasil**. 2022. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (Monografia) - Instituto Federal Goiano, Iporá, GO, 2022.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para o debate do Serviço Social na Educação**. Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOSAS-EDUCACAO.pdf. Acesso: 18 ago. 2023.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa [online]**, [S. l.], v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FERREIRA, E. da S. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT: Um estudo de caso sobre sua Implementação no currículo do ensino médio em uma escola pública no município de São Borja/RS (2009-2020)**. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Pampa, São Borja, RS, 2021.

IAMAMOTO, M. V. O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais. **Revista SER social**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013.

LEHER, R.; VITTÓRIA, P.; MOTTA, V. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, abr. 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.



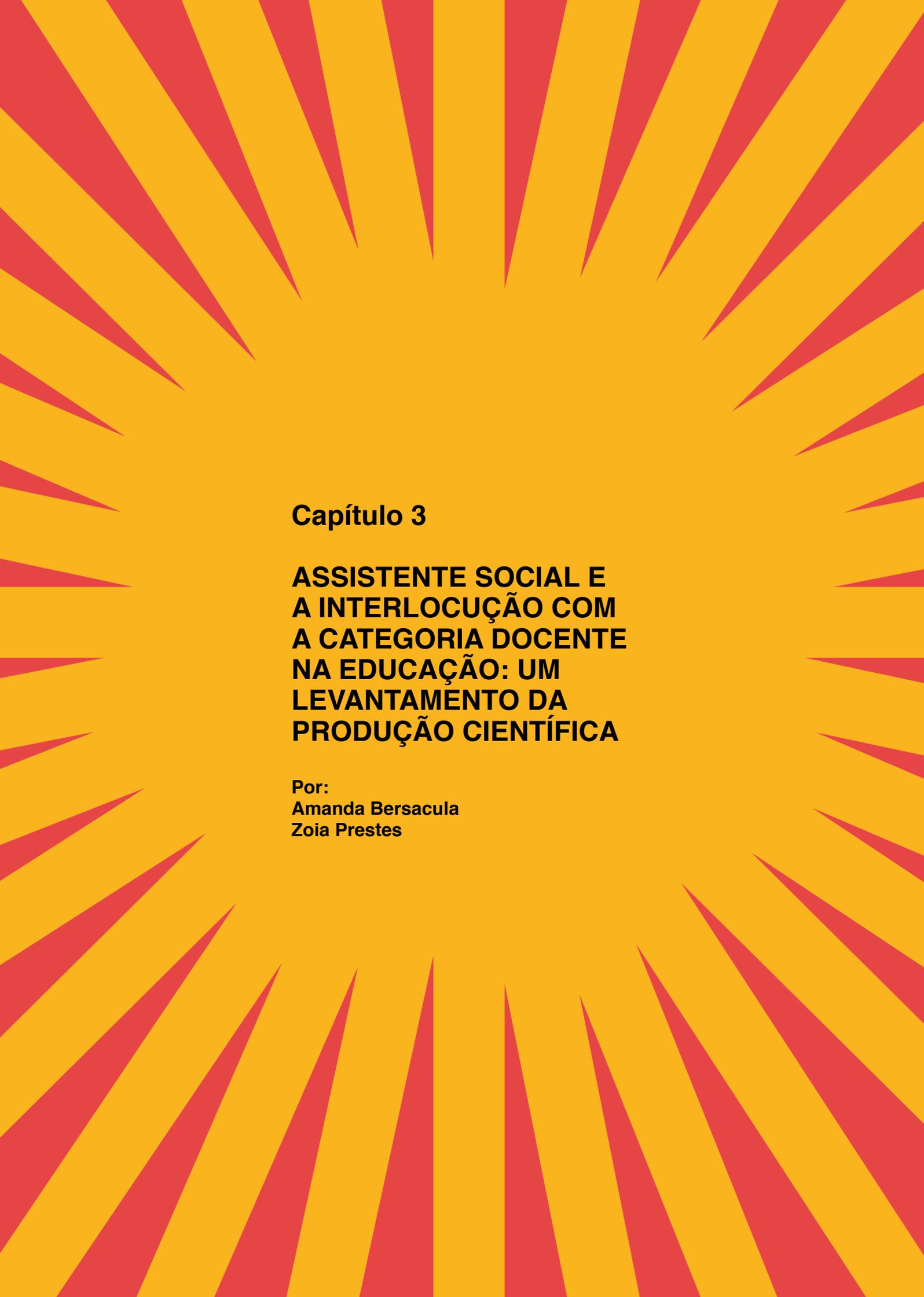
MICHETTI, M. ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]**, [S. l.], v. 35, n. 102, p. 01-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKW-ZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2023.

PENSSAN. Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil**. II VIGISAN: relatório final. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade [online]**, [S. l.], v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHAPPO, S. Fome e insegurança alimentar em tempos de pandemia da Covid-19. **SER Social**, [S. l.], v. 23, n. 48, p. 28–52, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/32423. Acesso em: 7 set. 2023.



Capítulo 3

ASSISTENTE SOCIAL E A INTERLOCUÇÃO COM A CATEGORIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

**Por:
Amanda Bersacula
Zoia Prestes**



Amanda Bersacula²⁸

Zoia Prestes²⁹

<https://doi.org/10.47519/eiae.p3c3>

INTRODUÇÃO

No âmbito investigativo, o estado do conhecimento, ou estado da arte, pode ser uma etapa procedimental importante quando se quer identificar como determinada temática está sendo abordada nas pesquisas científicas e nas publicações como em periódicos, livros, entre outros. Este artigo tem como objetivo apresentar o levantamento de dados realizado por meio desse âmbito investigativo, o estado do conhecimento. O levantamento desses dados teve como propósito identificar se há artigos ou pesquisas realizadas que tratam da interlocução entre assistentes sociais e docentes que atuam na Política de Educação, especificamente, no âmbito escolar. Partiu-se do tema abrangente “Serviço Social na Educação” para se chegar ao tema mais específico “Serviço Social na Educação e docente”.

Os dados encontrados e sinalizados, assim como quantificados e qualificados, compõem o projeto de tese de doutorado que visou realizar o estado do conhecimento sobre o tema “Serviço Social na Educação e docente” e que teve três etapas procedimentais, sendo: o levantamento de grupos de pesquisa, que tem como objetivo pesquisar o tema “Serviço Social na Educação”; as produções desses grupos de pesquisa; e as produções científicas (dissertações e teses). Devido às limitações de um artigo, será apresentado somente o levantamento da produção do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação – GEPESSSE, com foco nos dois seminários internacionais brasileiros ocorridos em 2017 e 2020, e, também, o levantamento de dados das produções científicas, dissertações e teses. Trará a problematização das configurações que permeiam esse debate.

O I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, promovido pelo Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação – GEPESSSE, realizado em outubro de 2017, resultou em um conjunto de textos constitutivos dos debates e trabalhos apresentados nesse evento, publicados em anais e, posteriormente, publicados em formato Ebook em 2019. Os debates e trabalhos apresentados no II Seminário, ocorrido em 2020, também se constituíram em textos, publicados no ano seguinte nos anais do evento e, alguns trabalhos, compuseram o E-book de 2021. Essas duas produções em formato e-book, frutos da potência do diálogo coletivo constitutivo nos dois eventos, dão visibilidade ao conjunto de pesquisas e relatos de experiência construídos dentro do Serviço Social na Educação.

Considera-se que a diversidade temática dos I e II Seminários Internacionais de Serviço Social na Educação traz um panorama acerca das tendências dos trabalhos e pesquisas sobre a atuação de assistentes sociais no campo da Educação brasileira e que, por isso, merece atenção quando se tem o objetivo de apresentar o estado do conhecimento. Portanto, a primeira parte deste artigo visa trazer o levantamento e análise dos textos contidos nesses dois E-books, de 2019 e de 2021, pautados no objetivo da pesquisa.



A segunda parte deste artigo, por sua vez, trará o levantamento e análises sobre as produções acadêmicas (dissertações e teses) retiradas do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem delimitação de período.

Por fim, é importante enfatizar a palavra interlocução que, segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2011), significa conversação entre duas ou mais pessoas; diálogo. Tem como prefixo inter- (entre-), de procedência latina, que significa “posição no meio, reciprocidade” (Bechara, 2019, p. 392). Abordar a interlocução entre dois profissionais, o/a assistente social e o/a docente, implica situar o serviço social e a docência como profissões inscritas na divisão social e técnica do trabalho. Portanto, trata-se do diálogo que acontece entre dois profissionais com saberes distintos, mas que têm entre si o mesmo objeto de trabalho: a educação de pessoas, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos. Infere, também, dizer que essa interlocução acontece em espaços sociais determinados e determinantes, referindo-se exclusivamente neste trabalho ao espaço escolar. Este, por sua vez, se constitui com toda sua dinâmica e diversidade permeado por sujeitos diversos.

A DIVERSIDADE TEMÁTICA DOS I E II SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Com o propósito de identificar as produções científicas sobre o tema Serviço Social na Educação e refletir sobre o panorama dos debates que aconteceram nos dois últimos Seminários Internacionais de Serviço Social na Educação (2017 e 2020), assim como identificar se houve alguma proposta, nos respectivos eventos, sobre a interlocução entre assistente social e docente, realizou-se o levantamento das duas produções acadêmicas, organizadas em forma de artigos e publicados em e-book, os quais serão apresentados abaixo.

Os Seminários Internacionais de Serviço Social na Educação foram promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação – GEPESSE, vinculado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Franca/SP, com a participação interinstitucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Essas duas produções merecem ser destacadas em forma de dados, visto que algumas palestras, reproduzidas em forma de texto, bem como os trabalhos apresentados nesses eventos, refletem a gama de conhecimentos produzidos por diversos profissionais e pesquisadores que têm como objetivo a discussão sobre o Serviço Social na Educação. Seguem as análises sistematizadas das produções encontradas nos dois e-books.



E-book do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação

O primeiro e-book foi lançado pelo GEPESSSE em 2019 e está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta 10 (dez) textos referentes aos minicursos, oficinas e palestras proferidas no evento I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e V Fórum Serviço Social na Educação, com o mote A Educação e o Serviço Social no contexto de crise do capital. Em seguida, encontram-se os artigos dos trabalhos apresentados no evento e estão divididos por eixos, sendo: Eixo 1 - Educação Básica (12 artigos); Eixo 2 – Ensino Superior (6 artigos); Eixo 3 – Educação Profissional e Tecnológica (8 artigos); Eixo 4 – Educação Especial e EJA (1 artigo); Eixo 5 – Movimentos Sociais da Educação (1 artigo); Eixo 6 – Dimensão Socioeducativa do trabalho dos Assistentes Sociais (4 artigos). Totalizam-se 42 artigos nesse e-book. Pode-se, a partir disso, observar uma predominância de artigos com temas voltados para a Educação Básica. Na sequência, estão as produções com assuntos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica e, posteriormente, sobre o Ensino Superior. Além disso, há trabalhos que tratam da dimensão técnica do trabalho socioeducativo de assistentes sociais.

Abaixo os 32 artigos dos trabalhos apresentados e os 10 artigos transcritos dos minicursos, oficinas e palestras desse e-book foram organizados por eixos temáticos. Optou-se pela distribuição dos artigos por eixos temáticos e não por assuntos direcionados. Teve-se como foco para a elaboração dos eixos temáticos: o local de atuação dos profissionais assistentes sociais; as políticas sociais de educação; a formação profissional; e as questões de gênero, etnia e geração, conforme segue¹:

- I. Política pública de Educação no Brasil – são 8 artigos com temas como força de trabalho, democracia, medicalização da Educação e educação em direitos humanos, educação popular, contrarreforma universitária, Programa Nacional da Assistência Estudantil (PNAES) e assistência estudantil;
- II. Relações e processo de trabalho no cotidiano escolar – são 9 artigos com temas como condições e processo de trabalho de assistentes sociais, gestão, participação no Conselho Municipal, o trabalho de assistentes sociais na gestão da política de Educação no Brasil, libras na atuação de assistentes sociais, assistentes sociais e movimentos estudantis, equipes multidisciplinares na Educação;
- III. Dimensão socioeducativa e pedagógica do Serviço Social – são 8 artigos com temas como a dimensão político-pedagógica do trabalho de assistentes sociais junto aos docentes, dimensão socioeducativa do trabalho de assistentes sociais, dimensão pedagógica do Serviço Social na escola;
- IV. Educação e Serviço Social Internacional – são 4 artigos com temas sobre os países de Portugal, Argentina e Angola;
- V. Formação profissional em Serviço Social – são 7 artigos com temas como estágio de campo, produção científica sobre o Serviço Social na Educação, formação permanente de assistentes sociais,

¹ Alguns desses eixos temáticos também foram propostos e estão presentes em [Iamamoto \(2008, p. 458\)](#).

produção do conhecimento sobre Serviço Social na Educação, projeto ético-político do Serviço Social, perfil das(os) assistentes sociais;

VI. Família, gênero, cotas raciais, violência – são 5 artigos com temas como família, escola e Educação Infantil, atendimento ao aluno cotista, direitos humanos e gênero.

Após a leitura dos artigos contidos no primeiro e-book do GEPESSE, observou-se que um artigo, somente, não tinha qualquer relação com o Serviço Social na Educação ou com os 6 eixos temáticos acima relacionados. O artigo aborda sobre o ensino de matemática e raciocínio lógico, portanto, optou-se por excluí-lo dos eixos temáticos.

Analisando a distribuição dos artigos do e-book nos eixos temáticos, observa-se a predominância nas discussões do Eixo temático 2 – Relações e o processo de trabalho no cotidiano escolar – com 9 (nove) dos 42 (quarenta e dois) textos. Registra-se um artigo específico sobre o trabalho de assistentes sociais na gestão da política de educação no Brasil, que aponta para a relação do trabalho de assistentes sociais com a capacitação docente, escrito pela professora Dra. Adriana Férriz e pelo professor Dr. Ney Almeida.

Em seguida, vêm as discussões referentes ao Eixo temático 1 – Política Pública de Educação no Brasil – com 8 (oito) trabalhos, sendo este, um tema muito debatido nas produções do Serviço Social que são as políticas sociais, seguido do Eixo temático 3 – Dimensão socioeducativa e pedagógica do Serviço Social – também com 8 (oito) artigos. Nesse ponto, observa-se uma tendência inovadora dessas discussões que, levando em consideração as produções do conhecimento na área do Serviço Social, não havia². Além disso, registra-se também um artigo intitulado A dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na atuação junto aos docentes do IFSP, que se refere à sistematização de uma experiência profissional da assistente social Williana Angelo da Silva, no trabalho com docentes no Instituto Federal de São Paulo – IFSP.

O Eixo temático 7 – Formação profissional em Serviço Social – é também um dos temas muito debatidos nas produções científicas do Serviço Social, sendo uma tendência desde os primórdios da formação profissional e que se faz presente com 7 (sete) artigos, seguido do Eixo temático 6 – Família, gênero, cotas raciais e violência – com 5 (cinco) artigos.

E-book do II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação

Passando para as análises do segundo e-book, lançado em 2021, este traz textos de palestras e trabalhos apresentados no II Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e no VI Fórum sobre Serviço Social na Educação, que aconteceram em 2020 e teve como tema A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências. Diferentemente do primeiro e-book de 2019, este não está dividido

² Conforme levantamento realizado pela professora Marilda Yamamoto (2008), a predominância temática dos rumos das pesquisas realizadas no Serviço Social em 2004 eram: 1. Políticas sociais, Estado e Sociedade civil; 2. Relações e processos de trabalho, políticas públicas e Serviço Social; 3. Cultura e identidades: processos e práticas sociais; 4. Família, relações de gênero e geração: sociabilidade, violência e cidadania; 5. Formação profissional em Serviço Social: fundamentos e exercício da profissão. Observa-se que a temática sobre o Serviço Social na Educação não aparecia em 2004.



por temas e níveis da Educação escolarizada, com artigos relacionados ao Ensino Médio, ao Ensino Superior, etc.

O livro foi dividido em duas partes. Na Parte I – palestras ministradas no II Seminário Internacional Serviço Social e Educação há,7 (sete) textos: 3 (três) internacionais (Chile, Argentina e Angola) e 4 (quatro) nacionais. Das quatro palestras proferidas, três foram sobre os rumos da Política Pública de Educação no Brasil, uma com foco na Educação Básica, outra com foco no Ensino Superior e o processo neoliberal de privatização e mercantilização, e a terceira com foco geral sobre a educação no Brasil em tempos de ofensiva da direita. Um artigo foi exclusivo sobre a trajetória do grupo de pesquisa GEPESSE, tendo como foco os estudos desse grupo sobre a inserção de assistentes sociais na educação básica nos estados da Bahia, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo.

Na Parte II – Trabalhos apresentados no II Seminário Internacional Serviço Social na Educação, há, ao todo, 30 (trinta) artigos. Em nosso trabalho, por questões de análise e clareza, seguiremos os 6 eixos temáticos, conforme apresentado no primeiro e-book analisado. O artigo sobre o grupo de pesquisa GEPESSE foi incluído no Eixo temático 2 – Relações e processo de trabalho no cotidiano escolar – pois entende-se que o texto trata dessa relação. As palestras da Parte I também serão incluídas nos eixos temáticos.

- I. Política pública de Educação no Brasil – são 8 artigos com temas como: ofensiva ultraconservadora do capital, neoliberalismo, ultraconservadorismo, Ensino Superior, financiamento, privatização, projeto político-pedagógico, gestão educacional e Educação Básica, FUNDEB, governo de Temer e Bolsonaro e trabalho, processo de judicialização da Educação;
- II. Relações e processo de trabalho no cotidiano escolar – são 15 artigos com temas como: análise do grupo de pesquisa, assistentes sociais na Educação Básica, atuação de assistentes sociais com a gestão escolar, Serviço Social em instituição privada, Assistência Estudantil e atuação do Serviço Social (universidade e escolas técnicas federais, produção de conhecimento, permanência e moradia estudantil);
- III. Dimensão socioeducativa e pedagógica do Serviço Social – são 2 artigos com temas como: dimensão político pedagógica do Serviço Social, dimensão socioeducativa e a organização da cultura;
- IV. Educação e Serviço Social Internacional – são 4 artigos com temas sobre os países: Chile, Argentina, Angola e Portugal;
- V. Formação profissional em Serviço Social – são 3 artigos com temas como: Serviço Social e orientação de estágio supervisionado, projeto ético-político; preconceito em relação à diversidade sexual;
- VI. Família, gênero, cotas raciais, violência – são 5 artigos com temas como: ações afirmativas e política de cotas (permanência, produção de conhecimento em ações afirmativas, mulheres negras e acesso).

Podemos observar nesse e-book que, em relação à publicação anterior, continua a ênfase dos trabalhos relacionados ao Eixo temático 1 – Política Pública de Educação no Brasil – também contendo 8 (oito) artigos. Assim, as pesquisas sobre políticas públicas e sociais nas produções acadêmicas do Serviço Social foram e continuam sendo muito presentes. Mais especificamente, sobre a política pública de Educação no Brasil, ainda no âmbito do Serviço



Social, as pesquisas são relativamente recentes e convergem com essas produções de profissionais e pesquisadores que estudam a relação do Serviço Social com a Educação.

Um estudo realizado, em 2004, pela professora Yamamoto (2008), sobre as tendências das pesquisas em Serviço Social, aponta para as políticas sociais mais pesquisadas. Assim, segundo a autora, a política social mais pesquisada é a “seguridade social (em especial saúde e assistência), ao mesmo tempo que extrapola, abrangendo as políticas públicas (meio ambiente, desenvolvimento sustentável, política agrária, segurança alimentar, emprego, etc.) e poder local” (Yamamoto, 2008, p. 459). Nota-se, pela citação da frase anterior da professora Marilda Yamamoto (2008), que a política pública em Educação não foi sequer apontada como uma tendência nas pesquisas no Serviço Social da época.

Seguindo as análises dos eixos temáticos, o Eixo temático 2 – Relações e processo de trabalho no cotidiano escolar – foi o que contou com a maior quantidade de artigos no segundo e-book, 15 (quinze) dos 37 (trinta e sete). Estudos e pesquisas direcionados ao fazer profissional, ou seja, relacionados à área técnico-operativa do trabalho do/a assistente social, configura-se também uma tendência na área de produções acadêmicas no Serviço Social. No e-book em questão não encontramos trabalhos ou pesquisas que apontam para a relação direta com o tema sobre a interlocução entre assistente social e docente.

Observa-se que houve uma diminuição nas produções referenciadas pelo Eixo temático 5 – Formação profissional em Serviço Social – no e-book de 2021. Em 2019, foram 7 (sete) textos; já em 2021, foram somente 3 (três). Houve também uma redução significativa de trabalhos apresentados no Eixo temático 3 – Dimensão socioeducativa e pedagógica do Serviço Social – que, em 2019, teve 8 (oito) artigos, enquanto que, em 2021, foram somente 2 (dois). Já o Eixo temático 4 – Educação e Serviço Social Internacional – e o Eixo temático 6 – Família, gênero, cotas raciais, violência – contaram com os mesmos quantitativos de artigos, 4 (quatro) e 5 (cinco), respectivamente.

Para concluir a exposição sobre as produções apresentadas nos dois Seminários Internacionais sobre o Serviço Social na Educação, organizados pelo grupo de pesquisa GEPESSE em formato de e-book, destaca-se que somente duas produções, em 2019, tiveram uma abordagem sobre a interlocução entre assistente social e docente.

O primeiro é um artigo intitulado O trabalho do/a assistente social na gestão da política pública de educação no Brasil (Férriz; Almeida, 2019), onde se constata a tendência de trabalhos coletivos no espaço educacional junto ao corpo docente em processos de capacitação e assessoria. O segundo, mais específico sobre a temática da interlocução assistente social e docente, é o artigo A dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na atuação junto aos docentes do IFSP, que se refere à questão da sistematização de uma experiência profissional da assistente social Williana Angelo da Silva no trabalho com docentes no Instituto Federal de São Paulo (IFSP).



PRODUÇÕES DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: DISSERTAÇÕES E TESES

Os resultados do levantamento que serão apresentados a seguir foram obtidos na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem delimitação de período.

Inicialmente será apresentado o levantamento realizado no banco de dissertações (a busca entre dissertações e teses foram separadas) no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, sem delimitar um período específico. O primeiro descritor utilizado, sem aspas, foi Serviço Social e Educação, e foram encontrados 2.125 trabalhos. O segundo descritor, por sua vez, foi Serviço Social e Educação e Docente e foram encontrados 523 trabalhos. Observou-se que a busca identificou trabalhos que continham as palavras-chave, porém, alguns trabalhos não tinham todas as palavras “Serviço Social”, “Educação”, “Docente”. Em alguns trabalhos apareciam palavras “Social, Educação, docente” ou somente “Social” ou somente “Docente”⁴.

Assim, realizou-se uma busca mais refinada, que envolveu as leituras dos títulos, resumos e sumários dos 523 trabalhos de dissertação (levando em conta que havia duplicações de alguns trabalhos na página). Separou-se apenas os trabalhos de dissertações que continham as palavras “Serviço Social” (juntas), e “Educação” e alguma relação com o trabalho docente. Também foram consideradas as pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação em Serviço Social que tiveram como foco a classe docente, ou seja, eram pesquisas realizadas em cursos de Pós-graduação em Serviço Social que tinham, de alguma forma, relação com a classe docente. Assim, o descritor Serviço Social aparecia somente identificando o programa ao qual a pesquisa estava vinculada. Optou-se por incluir os trabalhos realizados nos programas de Pós-graduação em Serviço Social por considerá-la como área de conhecimento.

Dentre as 523 dissertações encontradas com todos os descritores, Serviço Social (junto) e Educação e Docente, foram selecionadas 16 dissertações, agrupadas por temas, conforme a imagem a seguir:

³ Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 12 nov. 2022, às 15h27min.

⁴ Após as tentativas de colocar aspas nas palavras, como “Serviço Social” e “Educação”, observou-se que, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), alguns trabalhos importantes, identificados anteriormente, não constavam mais na busca. Assim, optou-se por não colocar as aspas e fazer uma leitura mais apurada dos trabalhos.

Imagem 1 – Dissertações encontradas na BDTD e agrupadas por temas

TEMAS	QUANTITATIVO
Assistentes sociais como docentes do curso de Serviço Social, Processo Formativo do Assistente Social, o currículo da formação	6
Pesquisa de Assistentes sociais com docentes na área de saúde, saúde mental, e qualidade de vida	5
Impactos das avaliações das políticas educacionais e docentes	1
Licenciatura em educação do campo e seus desafios	1
Trabalho Precário docente e REUNI	1
Extensão Universitária, formação docente e inclusão social	1
Expansão e reconfiguração da educação profissional e seus impactos nas condições de trabalho docente e técnicos-administrativos	1
Formação docente e ensino à distância	0
Docência Universitária, representação social e resistências	0

Fonte: Elaborado pelas autoras. Levantamento realizado entre os dias 12 de setembro a 15 de dezembro de 2022.

No banco de teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se os mesmos descritores empregados na busca de dissertação, Serviço Social e Educação, foram encontradas 1.539 teses. O segundo descritor empregado foi Serviço Social e Educação e Docente e a partir dele foram encontrados 261 trabalhos. Após realizar as leituras dos títulos, resumos e sumários das 261 teses (excluindo as duplicações) que continham as palavras “Serviço Social” (juntas) e “Educação” e alguma relação com o trabalho docente.

Também foram consideradas as pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação em Serviço Social que tiveram como foco a classe docente.

Após esse trabalho, das 261 teses encontradas, foram selecionadas 12 teses, agrupadas por temas, e organizadas na imagem abaixo:

Imagem 2 – Teses encontradas na BDTD e agrupadas por temas

TEMAS	QUANTITATIVO
Assistentes sociais como docentes do curso de Serviço Social, Processo Formativo do Assistente Social, o currículo da formação	8
Pesquisa de Assistentes sociais com docentes na área de saúde, saúde mental, e qualidade de vida	0
Impactos das avaliações das políticas educacionais e docentes	0
Licenciatura em educação do campo e seus desafios	0
Trabalho Precário docente e REUNI	1
Extensão Universitária, formação docente e inclusão social	0
Expansão e reconfiguração da educação profissional e seus impactos nas condições de trabalho docente e técnicos-administrativos	0
Formação docente e ensino à distância	1
Docência Universitária, representação social e resistências	2

Fonte: Elaborado pelas autoras. Levantamento realizado entre os dias 12 de setembro a 15 de dezembro de 2022.

O próximo levantamento de dados foi realizado no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁵, adotou-se o mesmo procedimento metodológico, sendo utilizado o primeiro descritor “Serviço Social”⁶ AND Educação (observa-se que o “e” foi substituído pelo “AND”, palavra em inglês, em conformidade com o perfil da busca no site). A busca retornou 1.248 dissertações e 302 teses, sem delimitação de ano. O segundo descritor aplicado foi “Serviço Social” AND Educação AND docente, que encontrou 116 trabalhos entre dissertações e teses, e sem delimitação do período.

Observou-se que a busca identificou trabalhos com essas palavras, mas nem todas as palavras constavam em todos os trabalhos. Assim, realizou-se uma busca mais específica com as leituras dos títulos, resumos e sumários de todos os 116 trabalhos, separando somente os que tinham relação com o Serviço Social na Educação e com o trabalho docente. Também foram consideradas as pesquisas realizadas nos programas de Pós-graduação em Serviço Social que tiveram como foco a classe docente. Dessa forma, chegou-se a 26 trabalhos de dissertações e teses, agrupados por temas e organizados na imagem abaixo:

5 Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 15 set. 2022, às 14h23min.

6 Nesse Banco de Dados, as aspas utilizadas nas palavras “Serviço Social” foram necessárias para fechar o foco na profissão, Serviço Social, visto que, ao não colocar as aspas, o site abrangia trabalhos diversos com a palavra “serviço” ou “social”, aumentando significativamente o quantitativo de teses e dissertações.

Imagem 3 – Dissertações e Teses encontradas no CAPES e agrupadas por temas

TEMAS	QUANTITATIVO
Assistentes sociais como docentes do curso de Serviço Social, Processo Formativo do Assistente Social, o currículo da formação	14
Pesquisa de Assistentes sociais com docentes na área de saúde, saúde mental, e qualidade de vida	2
Impactos das avaliações das políticas educacionais e docentes	1
Licenciatura em educação do campo e seus desafios	1
Trabalho Precário docente, condições de trabalho docente e REUNI	4
Extensão Universitária, formação docente e inclusão social	1
Expansão e reconfiguração da educação profissional e seus impactos nas condições de trabalho docente e técnicos-administrativos	0
Formação docente e ensino à distância	0
Docência Universitária, representação social e resistências	1
Formação e prática docente e voluntariado	1
Prática docente (representação e alfabetização)	1

Fonte: Elaborado pelas autoras. Levantamento realizado entre os dias 12 de setembro a 15 de dezembro de 2022.

A primeira busca foi realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como pode ser observado acima, as buscas nesse banco de dados, no site da BDTD, foram divididas em dissertações e teses, o que gerou duas tabelas separadas. Entretanto, no site da CAPES, essa busca não foi separada, mediante o perfil do site, que gerou somente uma tabela com os temas e sua quantidade. Para a análise dos dados, o quantitativo de dissertações e teses no levantamento do site da BDTD, apresentado nas duas imagens acima, foram unificados na tabela abaixo, em conformidade com os resultados encontrados no site do CAPES, de forma unificada (dissertações e teses).

Imagem 4 – BDTD e CAPES descritores e quantitativo

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	
DESCRITORES (dissertações e teses)	QUANTITATIVO
Serviço Social e Educação	3.664
Serviço Social e Educação e docente	784
Serviço Social e Educação e docente (após a leitura dos títulos, resumos e sumários)	28
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	
DESCRITORES (dissertações e teses)	QUANTITATIVO
“Serviço Social” AND Educação	1.550
“Serviço Social” AND Educação AND docente	116
“Serviço Social” AND Educação AND docente (após a leitura dos títulos, resumos e sumários)	26

Fonte: Elaborado pelas autoras. Levantamento realizado entre os dias 12 de setembro a 15 de dezembro de 2022.

Conforme pode ser observado na Imagem 4, há uma redução substantiva de trabalhos quando se aplica os descritores Serviço Social e Educação e docente (BDTD) ou “Serviço Social” AND Educação AND docente (CAPES). Mesmo assim, dentre os 784 (setecentos e oitenta e quatro) trabalhos no banco de dados da BDTD e os 116 (cento e dezesseis) trabalhos no banco de dados da CAPES, alguns ou só tinham a palavra Serviço Social, ou só Educação, ou só docente. Também foi identificado duplicidade de trabalhos no site da BDTD. Por esses fatores, foi necessário realizar um levantamento mais específico com a leitura dos títulos, resumos e sumários dos 784 e dos 116 trabalhos para poder chegar em vinte e oito trabalhos no site da BDTD e vinte e seis trabalhos no site da CAPES.

Para separar os 28 (BDTD) e os 26 (CAPES) trabalhos, levou-se em consideração as pesquisas que continham todos os descritores – Serviço Social e Educação e docente (BDTD) e “Serviço Social” AND Educação AND docente (CAPES) – tanto no título quanto nos resumos. Trabalhos que continham uma das palavras, mas que foram realizados em programas de Pós-graduação em Serviço Social e que tiveram como foco da pesquisa docentes que atuam na política educacional, também foram selecionados. Dessa maneira, ainda que aqueles trabalhos científicos não tivessem relação direta com o Serviço Social e a atuação técnica profissional do assistente social, o fato das pesquisas terem sido realizadas em um programa de Pós-graduação em Serviço Social com docentes indicou a importância de incluí-los, por entender que essas pesquisas fazem parte da área de conhecimento do Serviço Social.

Outro ponto a ser destacado é que muitos trabalhos que aparecem na página da BDTD também estão na página da CAPES. Resta ainda acentuar que, na página da CAPES,



quando se coloca os descritores “Serviço Social” AND Educação AND docente, dos 116 trabalhos que aparecem, 92 são dissertações e 24 são teses.

Os trabalhos de dissertações e teses retirados dos bancos de dados da BDTD (28) e da CAPES (26), que foram lidos (títulos, resumos e sumários) e agrupados em temas, serão analisados e agrupados por eixos temáticos, conforme apresentados abaixo.

Os eixos temáticos, para a análise dos dados levantados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, sendo 28 trabalhos científicos, ficaram assim:

- I. Serviço Social, docência do curso e processo formativo – são 14 trabalhos que abordam a docência em Serviço Social, o processo formativo profissional e o currículo da formação em Serviço Social;
- II. Docentes como objeto de pesquisa do Serviço Social⁷ – são 5 trabalhos que abordam a área de saúde, saúde mental e qualidade de vida de docentes;
- III. Política pública em Educação e os impactos na atuação docente – são 4 trabalhos que abordam os impactos das avaliações das políticas educacionais e docentes, REUNI e a precarização do trabalho docente;
- IV. Formação docente e representação social – são 5 trabalhos que abordam a formação docente e o ensino à distância, docência universitária, representação social e resistências, extensão universitária, formação docente e inclusão social, licenciatura em Educação do campo e seus desafios.

Serão utilizados os mesmos eixos temáticos para as análises dos dados levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo 26 trabalhos científicos, conforme abaixo:

- I. Serviço Social, docência do curso e processo formativo – são 14 trabalhos que abordam a docência em Serviço Social, o processo formativo profissional e o currículo da formação em Serviço Social;
- II. Docentes como objeto de pesquisa do Serviço Social – são 2 trabalhos que abordam a área de saúde, saúde mental, e a qualidade de vida de docentes;
- III. Política pública em Educação e os impactos na atuação docente – são 5 trabalhos que abordam os impactos das avaliações das políticas educacionais e docentes, REUNI e a precarização do trabalho docente;
- IV. Formação docente e representação social – são 5 trabalhos que abordam docência universitária, representação social e resistências, extensão universitária, formação docente e inclusão social, licenciatura em Educação do campo e seus desafios, formação e prática docente e voluntariado, prática docente (representação e alfabetização).

Identifica-se que os Eixos 1 – Serviço Social, docência do curso e processo formativo – e 4 – Formação docente e representação social – estão com o mesmo quantitativo de trabalhos científicos tanto na página da BDTD quanto na página da CAPES. Identificou-se, por exemplo, que no Eixo 4 – Formação docente e representação social – todos os trabalhos (dissertações e teses) encontrados na página da BDTD eram os mesmos dos encontrados no site da CAPES.

⁷ Aqui são outros docentes, não são docentes do curso do Serviço Social.



Importante destacar que o quantitativo maior de pesquisas em programas de Pós-graduação em Serviço Social com docentes encontra-se no Eixo temático 1 – Serviço Social, docência do curso e processo formativo – com 14 trabalhos em cada site. Também observa que no Eixo temático 2 – Docentes como objeto de pesquisa do Serviço Social – há pesquisas de assistentes sociais com docentes relacionadas à área de saúde, que se configura também como uma área de atuação de assistentes sociais.

Além disso, destaca-se que os temas “Política pública” ou “Política social” continuam sendo muito presentes na área de produção do conhecimento no Serviço Social, o que pode ser observado por meio do Eixo temático 3 – Política pública em Educação e impactos na atuação docente – sendo que os termos “Educação e impactos na atuação docente” só especificam o tema “Política pública”, já amplamente debatido.

Observa-se que não há, ou não foram encontradas, pesquisas de pós-graduação (dissertações e teses) que têm como objetivo pesquisar a interlocução entre assistente social e docentes no campo da Educação. Os trabalhos do Eixo temático 1 – Serviço Social, docência do curso e processo formativo – aborda essa relação assistente social/docente, a questão do currículo, mas muito no âmbito da atuação docente no Serviço Social e formação profissional, ou seja, dentro do círculo assistente social/assistente social (docente).

No Eixo temático 2 – Docentes como objeto de pesquisa do Serviço Social – as pesquisas poderiam ser realizadas por outros profissionais com os docentes, haja visto que os cursos de pós-graduação em Serviço Social não são exclusivos de graduados/as em Serviço Social. Mesmo que a área da saúde também seja área de conhecimento do/a assistente social, essa relação, nesse caso, se faz por meio (pesquisador) assistente social/docente. Os trabalhos identificados nesse Eixo temático, não são pesquisas que buscam identificar a interlocução do/a assistente social com a categoria docente, mas é a prática investigativa do/a pesquisador/a assistente social sobre um fenômeno social, ou seja, os processos de saúde e adoecimento de docentes no âmbito escolar.

No Eixo temático 3 – Política pública em Educação e os impactos na atuação docente – há a preocupação em pesquisar o/a docente, mas com foco nos impactos das políticas públicas e no fazer cotidiano docente, ou seja, a relação Estado/docente.

Importa-nos atentar para o Eixo temático 4 – Formação docente e representação social – visto que os cinco trabalhos encontrados (todos os trabalhos encontrados na página da BDTD eram os mesmos dos encontrados no site da CAPES) estão diretamente relacionados com a formação docente. Entretanto, como veremos a seguir, nenhum deles objetiva pesquisar a interlocução, ou o diálogo, entre assistente social/docente, considerando a atuação técnica profissional do Serviço Social no campo da Educação junto à categoria docente. Segue, portanto, a apresentação dos cinco trabalhos do Eixo temático 4 – Formação docente e representação social.

A dissertação de mestrado de 2014 do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará discorre sobre a licenciatura em Educação do campo e seus desafios, do IFPA campus de Abaetetuba/PA⁸, mas não envolve a relação da atuação de

8 Disponível em: https://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_92b8cea9bd37a74452a3e6f4ec62a8b3



assistente social com a formação docente, nem as possíveis contribuições dos conhecimentos produzidos pelo Serviço Social na formação dos/as docentes nessa licenciatura. O trabalho visou identificar os desafios enfrentados pelos/as estudantes que foi de ordem pedagógica e de infraestrutura e aponta para a grande contribuição do curso de formação de professores/as em Educação do Campo para a comunidade da área rural.

Outro trabalho apresentado desse Eixo temático é uma dissertação de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), de 2017, realizada na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Sob o título Institucionalização da Extensão na Universidade de Goiás⁹, a pesquisa trata da institucionalização da extensão universitária, desenvolvidas por docentes, as quais se observou a predominância de certa concepção de ensino e aprendizagem direcionada à inclusão social. A pesquisa também visa refletir sobre o processo de ensino, aprendizagem e extensão universitária na formação docente e discente, entendendo a extensão como práxis acadêmica que favorece tanto a formação, quanto a atuação na sociedade.

A tese intitulada Uma modalidade de ensino na educação: educação à distância¹⁰, realizada em 2011 na Universidade Estadual Paulista (UNESP), visou contribuir com o debate acerca da formação docente e as políticas de atendimento da educação à distância, tendo como lócus da pesquisa o Centro Universitário Claretiano em São Paulo. O problema norteador era se a proposta de Educação à distância e sua aplicação prática atende aos profissionais (no caso os discentes dos cursos) em sua emancipação social.

Docência Universitária: representações sociais das constituições subjetivas¹¹ é o título de uma tese de doutorado da Universidade Estadual Paulista (UNESP), realizada em 2012. Com base nas teorias das representações sociais e da análise de discurso, o trabalho visou traçar um panorama do perfil técnico dos docentes e identificou que a atuação docente é desenvolvida a partir da sua formação profissional e seus saberes teóricos-metodológicos.

Na base de dados no site da CAPES, observa-se duas pesquisas realizadas com docentes, sendo uma Representações e Apropriações do Ensino Tradicional, por Professores Alfabetizadores da Escola Pública¹², pesquisa realizada em 2005 na Universidade Estadual Paulista (UNESP) no mestrado em Serviço Social; e a outra intitulada Pré-Vestibular comunitário Bonsucesso: a formação e prática docente no contexto das novas expressões do voluntariado¹³, dissertação de mestrado em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), em 2021, são pesquisas realizadas em Programas de Pós-graduação em Serviço Social cujos pesquisadores têm outras graduações acadêmicas, sendo em História e em Letras, respectivamente.

9 Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_GO_b9134fd796ff28b31851f804e26c126a

10 Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_62b7e4f5e7964563b4165fb1cbde88a1

11 Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_575b341f55a1bb0daa1ab7094ec42102

12 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/98532>

13 Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/consultas/conteudo.php?strSecao=resultado&nrSeq=53137@1>



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, em relação às pesquisas de produção do conhecimento científico (dissertações e teses), disponibilizadas por meio eletrônico nas páginas da BDTD e da CAPES, não foi possível identificar pesquisas que tiveram como objetivo a interlocução do trabalho do/a assistente social com o/a docente no campo da Educação. Nesse sentido, ressalta-se a importância de uma pesquisa que se debruce sobre a atuação do/a assistente social no cotidiano escolar e sua interlocução com a categoria docente.

Em relação aos artigos e debates apresentados nos dois seminários internacionais sobre o Serviço Social na Educação, identificou-se dois artigos que envolviam o debate acerca da interlocução sobre o/a assistente social e o/a docente na Educação no e-book do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação. Observa-se que a palavra interlocução não está presente em nenhum dos dois artigos, entretanto, considera que ambos, cada um com suas peculiaridades, trazem discussões sobre aspectos da relação entre essas duas categorias profissionais.

No artigo intitulado O trabalho do/a assistente social na gestão da política pública de educação no Brasil (Férriz; Almeida, 2019) não constam as palavras docente e interlocução no título. Entretanto, após a leitura do artigo, identificou-se que a autora e o autor relatam sobre a tendência de trabalhos coletivos no espaço educacional de assistentes sociais junto à categoria docente, em específico, nos processos de capacitação e assessoria. A identificação dessa tendência se faz relevante para a atuação crítica do Serviço Social no campo educacional, assim como para possíveis pesquisas nesse âmbito. Ademais, conforme apontado pela autora e pelo autor,

Passamos a atuar, contraditoriamente, é óbvio, na objetivação das condições de intensificação e condicionamento do trabalho docente, destacadamente na educação básica, diante das alterações promovidas na política de educação em seu alinhamento às orientações dos organismos multilaterais para os países de capitalismo periférico. Esse trabalho tem se dado a partir de atividades que ampliam o leque de competências e conteúdos dos professores e gestores em relação às questões que hoje atravessam o cotidiano educacional como consequência do acirramento das expressões da questão social e das formas de enfrentamento adotadas pelo Estado, sobretudo através da diversificação das modalidades de acesso e de gestão da força de trabalho especializada (Férriz; Almeida, 2019, p. 265).

Há, portanto, a necessidade de identificar como as relações sociais existentes entre duas categorias profissionais, assistentes sociais e docentes, que atuam no campo educacional, estão acontecendo e também o porquê elas acontecem e quais são os seus modos de interlocução.

O outro artigo identificado, intitulado A dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na atuação junto aos docentes do IFSP, refere-se à questão da sistematização de uma experiência profissional da assistente social Williana Angelo da Silva (2019) no trabalho com docentes no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Esse artigo contempla a dimensão educativa da prática profissional do Serviço Social em um determinado campo de atuação da Educação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com foco na atuação dentro do Programa da Assistência Estudantil. A autora reconhece que “mesmo os docentes não sendo os usuários diretos do serviço social educacional, no que se refere



aos aspectos da ação pedagógica, é preciso reconhecê-los como público do trabalho técnico” (Angelo, 2019, p. 587).

Assim, enquanto o artigo de Férriz e Almeida (2019) identifica uma tendência de atuação de assistentes sociais na gestão da política de Educação no Brasil, a qual faz com que aconteça essa aproximação com o corpo docente, no aspecto dos processos de capacitação e assessoria, o artigo da Williana Angelo da Silva (2019) aborda a dimensão educativa do trabalho cotidiano do/a assistente social. Essa última autora aborda as particularidades vivenciadas na prática profissional, as quais são de extrema relevância como, por exemplo, a identificação do perfil dos docentes e a compreensão desses em relação aos discentes e como essa relação pode ser abordada pelo/a assistente social. Também traz, por fim, a questão que muitos assistentes sociais negam ou relegam o trabalho direto com os/as docentes e, dentre as diversas análises trazidas pela autora em relação à prática profissional, reconhece o potencial interventivo junto à categoria docente.

Mediante ao que se propôs neste artigo, a conclusão ficará para a pesquisa a qual nos propusemos com a seguinte questão: para quais objetivos estão orientados os modos de interlocução entre assistentes sociais e docentes na política de Educação?



REFERÊNCIAS

ANGELO, W. A dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na atuação junto aos docentes do IFSP. In: MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (org.). I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, 1.; FÓRUM SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, 5., 2019, Franca. Anais [...]. Franca, SP: UNESP – FHCS, 2019. p. 585-597.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

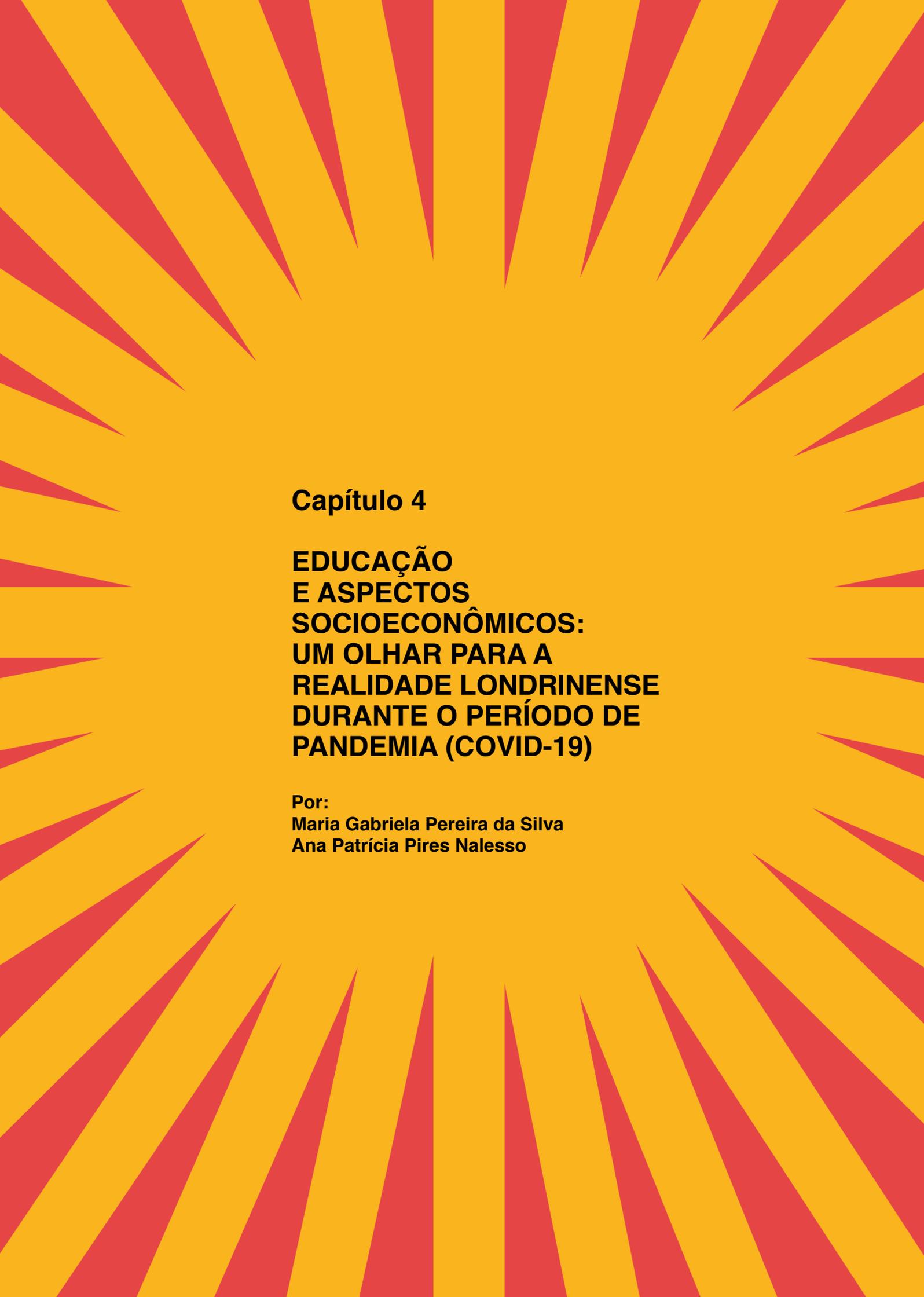
FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FÉRRIZ, A. F. P.; ALMEIDA, N. L. T. de. O Trabalho do/a Assistente Social na Gestão da Política de Educação no Brasil. In: MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (org.). I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, 1.; FÓRUM SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, 5., 2019, Franca. **Anais** [...]. Franca, SP: UNESP – FHCS, 2019. p. 255-267.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (org.). I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, 1.; FÓRUM SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, 5., 2019, Franca. **Anais** [...]. Franca, SP: UNESP – FHCS, 2019.

MARTINS, E. B. C. (org.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. Organizadores: Eliana Bolorino C. Martins; Adriana Freire Pereira Férriz; Ney Luiz Teixeira de Almeida. 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2021.



Capítulo 4

EDUCAÇÃO E ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS: UM OLHAR PARA A REALIDADE LONDRINENSE DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA (COVID-19)

Por:

Maria Gabriela Pereira da Silva

Ana Patrícia Pires Nalesso



Maria Gabriela Pereira da Silva³⁰

Ana Patrícia Pires Nalesso³¹

<https://doi.org/10.47519/eiae.p3c4>

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca levantar dados e indicadores estatísticos socioeconômicos que influenciam no cotidiano de crianças na educação infantil para discutir a realidade de LondrinaPR, considerando o cenário pandêmico da COVID-19.

A doença infecciosa causada pelo vírus Sars-cov-2 teve seus primeiros registros no Brasil em meados de março de 2020, exigindo isolamento social, uso de máscaras faciais e álcool gel. Tal cenário demandou adaptações das instituições educacionais, assim, utilizaram-se do ensino a distância para diminuir os impactos no processo de escolarização.

Dentre os objetivos deste trabalho, buscamos apresentar a conceituação de indicadores sociais que baseiam este artigo, bem como evidenciar dados referentes à educação infantil, insegurança alimentar e renda. Busca-se, ao final, atrelar tal discussão com os dados da realidade do município de Londrina-PR, em relação à educação infantil e às estratégias adotadas pela Secretaria Municipal de Educação diante da pandemia.

A metodologia utilizada para elaboração deste trabalho se deu através de revisão bibliográfica, leitura crítica de dados e indicadores sociais referentes aos aspectos econômicos e sociais. A motivação para discutir tal temática se baseia no contexto histórico em que estamos inseridos, considerando que os indicadores sociais refletem a realidade pesquisada e podem auxiliar na elaboração de políticas públicas.

Fui pegar algo para ela na minha mochila - porque eu sempre levo um biscoitinho ou uma fruta para mim mesma. Mas não deu tempo. Ela desmaiou em sala de aula (Carrança, 2022).

Esta frase compõe uma matéria da Folha de São Paulo (2022) e foi um dos incentivos para elaboração deste artigo, pois apesar de ser um relato individual evidencia a realidade de milhares de crianças brasileiras que necessitam da instituição escolar para a sobrevivência - visto que, muitas vezes, será o único lugar em que elas poderão se alimentar efetivamente e nutricionalmente.

A temática que abrange este artigo não é nova, ela tem raízes profundas na história da educação brasileira: os indicadores socioeconômicos demonstram que aspectos sociais e econômicos incidem diretamente na educação de crianças e adolescentes, com marcações distintas quando tratamos de raça, gênero e classe.

A incidência desses fatores ficaram mais evidentes a partir da pandemia provocada pela contaminação dos seres humanos pelo SARS-CoV-2 – chamado de “novo coronavírus”. Em meados de março de 2020, a sociedade brasileira apresentava os primeiros casos de Covid-19 confirmados, cenário este que alguns lugares do mundo já vivenciavam. A partir da presença do novo, de um vírus que não sabíamos ainda a proporção e gravidade, as instituições sociais tiveram que se adaptar de forma célere, sendo a escola um espaço em que devido



a contingência de pessoas e maior probabilidade de transmissão do vírus, precisou encerrar as atividades presenciais, passando a adotar o ensino remoto como uma alternativa de ensino.

Tal decisão seguiu as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e atingiu o cotidiano de aproximadamente 8,9 milhões de crianças matriculadas em Centros Educacionais e Pré-escolas, no ano de 2020 no Brasil.¹ Ressalta-se que a educação é um direito fundamental previsto no artigo 6^a da Constituição Federal de 1988 e presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo que uma educação ofertada com qualidade garante o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais para as crianças e adolescentes.

É neste contexto em que evidenciamos diferentes atores sociais envolvidos com a educação infantil, buscando garantir o direito a uma educação de qualidade. Neste ínterim, alguns fatores podem influenciar negativamente no desenvolvimento de crianças, como a insegurança alimentar, violência, falta de acesso aos serviços de saúde e educação, entre outros. A crise sanitária é um fator de risco que influenciou no desenvolvimento de milhares de crianças, e acirrou as desigualdades já latentes na sociedade brasileira.

Por isso a importância de refletir sobre os indicadores sociais, pois eles descrevem a sociedade a partir da realidade exposta por dados objetivos e comparáveis, possibilitando, assim, o planejamento e avaliação de políticas sociais e públicas que sejam eficazes e que atendam às necessidades básicas da população brasileira.

O artigo está dividido da seguinte forma: a primeira seção apresenta, brevemente, a conceituação de indicadores sociais e a sua importância para formulação e avaliação das políticas públicas. Em seguida, o artigo apresenta alguns dados socioeconômicos e educacionais e, por fim, traz à tona a discussão sobre o âmbito local, apresentando dados e evidenciando quais medidas a Secretaria Municipal de Educação de Londrina-PR adotou diante da realidade imposta pela pandemia Covid-19.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Afinal, o que são e de quais indicadores estamos falando?

Inicialmente, é necessário contextualizar sobre qual linha conceitual nos baseamos neste trabalho, no que se refere aos indicadores, pois a partir de uma leitura crítica dos mesmos é possível avaliar as condições de vida da população e utilizá-los para planejamento, avaliação e execução de políticas públicas eficazes e de equidade. Segundo Jannuzzi (2001) o marco conceitual dos indicadores sociais ganhou reconhecimento científico em meados de 1960, quando as organizações passaram a acompanhar as transformações sociais e econômicas nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

¹ De acordo com o Censo Escolar de 2020. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>.



empreendeu-se um imenso esforço conceitual e metodológico para desenvolvimento de instrumentos de mensuração do bem estar e da mudança social, sob os auspícios das instituições multilaterais como OCDE, UNESCO, FAO, OIT, OMS, UNICEF e Divisão de Estatísticas das Nações Unidas (2001, p. 14).

O objetivo desses esforços em relação à elaboração dos indicadores era que os governos pudessem proporcionar melhores ações de bem-estar social. De acordo com Jannuzzi (2001), o desenvolvimento dos indicadores estava ligado à consolidação das atividades do setor público ao longo do século XX. No entanto, o que, de fato, é um indicador social? O referido autor (2001) traz uma conceituação na qual adotamos para este trabalho, sendo o indicador social uma:

medida quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico ou programático (2001, p. 15)

O interesse teórico corresponde à pesquisas em âmbito acadêmico, já o pragmático, segundo o mesmo autor, representa o interesse das autoridades para formulação de políticas públicas. Para que o indicador apresente credibilidade, ele precisa estar situado no período histórico em que se busca evidenciar, bem como apresentar uma projeção histórica dos dados coletados.

Jannuzzi (2005) expõe um sistema de indicadores que envolve, respectivamente, a conceituação da temática social de interesse, que deve ser elaborado a partir do interesse teórico ou programático; e a definição da operacionalização do conceito, tal definição necessita de um objeto claro e passível de ser indicado e comparado; a definição de diversas estatísticas, que as divisões multilaterais auxiliam nesse processo; e, por fim, a combinação das estatísticas gerando indicadores sociais.

Em sequência, quanto a definição do sistema de indicadores, Jannuzzi (2001) apresenta doze propriedades que podem auxiliar na construção dos indicadores sociais, sendo eles:

relevância para agenda pública; validade de representação do conceito; confiabilidade; cobertura populacional; sensibilidade às ações previstas; especificidade ao programa adotado; transparência metodológica; comunicabilidade ao público; factibilidade operacional; periodicidade de sua atualização; desagregabilidade populacional e territorial e série histórica (2001, p.28).

Neste artigo, não pretende-se construir um indicador social, mas reunir diferentes dados estatísticos sobre educação, aspectos socioeconômicos e pandemia COVID-19, que podem, posteriormente, gerar um indicador social. Para tanto, busca-se discutir esses dados com a realidade londrinense.



UMA FOME QUE A CRIANÇA NÃO SABE EXPRESSAR A URGÊNCIA

Durante a pandemia foi comum nos depararmos, especialmente nos canais de comunicação, com a seguinte frase: “estamos todos no mesmo barco”. Algumas falas surgiram no sentido de crítica e outras por acreditarem que realmente estávamos vivenciando a pandemia na mesma intensidade. Embora o medo de contaminação e de perda de alguém próximo seja algo que podemos considerar como coletivo, os prejuízos / os riscos de contaminação eram maiores para as populações em situação de desproteção social e pertencentes aos grupos populacionais mais vulneráveis, como idosos e crianças.

As escolas brasileiras foram as primeiras instituições a fechar as portas e, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2020), em uma análise mundial, 87% dos estudantes foram diretamente impactados pelo fechamento das instituições de ensino. Esta medida levou as autoridades, governantes e sociedade civil a traçar novas estratégias de ensino, sendo uma delas o ensino na modalidade a distância.

Contudo, ao traçar novas estratégias, a desigualdade social já vivenciada por esses alunos exacerbou, pois a suspensão das aulas presenciais e fechamentos das escolas atingiu de forma desproporcional os alunos mais vulneráveis economicamente, principalmente no que se refere ao público da educação infantil, onde os CMEIS, além de cuidar e educar, têm, também, como função social, oferecer alimentação adequada para o desenvolvimento integral das crianças.

Durante o período pandêmico, foram noticiadas inúmeras reportagens exaltando a importância da escola e da frequência escolar para as crianças e adolescentes em desproteção social, já que este espaço possibilitava, antes da pandemia, o acesso à alimentação, acolhimento, proteção, entre outros. A título de exemplificação, a colunista da Folha de São Paulo, Costin (2020), relatou que a escola oferecia uma rede de proteção social e com o retorno das atividades presenciais esta instituição precisaria ativar seu espaço de escuta e acolhimento. Costin, ainda, alertou, em novembro de 2021, para o aumento do trabalho infantil, especificamente entre crianças de 5 a 11 anos de idade:

Segundo a UNICEF e a OIT- Organização Internacional do Trabalho, o trabalho infantil aumentou pela primeira vez em duas décadas e atingiu um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo todo —aumento de 8,9 milhões de 2016 a 2020 (Costin, 2021).

Dentre os motivos considerados para o aumento do trabalho infantil no Brasil estão o fechamento das escolas, a crise econômica do sistema capitalista e a não exigência de frequência escolar para obtenção de benefícios sociais, como, por exemplo, o Programa Auxílio Brasil. Barria, em dezembro de 2020, escreveu para BBC NEWS “seis efeitos da catástrofe provocada pela Covid-19 na educação da América Latina”, sendo: interrupção da aprendizagem, fome, famílias despreparadas para ensinar, desigualdade no acesso às aulas digitais, aumento da evasão escolar, violência doméstica e gravidez precoce.

Neste contexto, é importante ressaltar que a escola enquanto um espaço protetivo tem um papel fundamental na identificação das situações de violência e violação dos direitos



das crianças e dos adolescentes, bem como exerce papel significativo quando se trata da oferta de uma alimentação de qualidade.

A fim de reunir dados e estatísticas quanto aos aspectos socioeconômicos e educacionais, identificamos alguns dados que poderão auxiliar nessa leitura e discussão, como: taxas de matrículas; taxa de mortalidade materno infantil; taxa de insegurança alimentar; funcionamento e suspensão das atividades escolares; taxa de desemprego, entre outros.

Inicialmente, busca-se apresentar dados referentes à taxa de matrícula na rede básica de educação. Desta forma, destacamos que em 2019 foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil. De acordo com as estatísticas do Inep, esse número já havia reduzido 1,2% em relação ao ano de 2018, ou seja, cerca de 582 mil matrículas a menos.

Tabela 1 - Número de Matrículas e Taxa Bruta de Matrícula em Creches no Brasil e Regiões - 2019-2021

NÚMERO DE MATRÍCULAS E TAXA BRUTA DE MATRÍCULA (TBM) EM CRECHES NO BRASIL E REGIÕES – 2019-2021

Pais e regiões	Número de matrículas 2019	Taxa bruta 2019	Número de matrículas 2020	Taxa bruta 2020	Número de matrículas 2021	Taxa bruta 2021
Brasil	3.755.092	31,8%	3.651.989	31,0%	3.417.210	29,0%
Centro-Oeste	255.635	26,2%	245.818	25,1%	228.603	23,2%
Nordeste	876.270	26,4%	839.597	25,3%	827.184	25,0%
Norte	177.998	13,8%	179.578	13,9%	180.375	13,9%
Sudeste	1.818.540	39,3%	1.779.343	38,5%	1.625.959	35,2%
Sul	626.649	39,4%	607.653	38,3%	555.089	35,1%

Fonte: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022). Desigualdades e impactos da Covid-19 na atenção à primeira infância.

É possível aferir que a diminuição da taxa de matrícula na educação básica durante a pandemia Covid-19 deve-se a diferentes motivos e que podem entrelaçar a diversos dados. No entanto, podemos evidenciar alguns fatores que influenciaram, como: a não obrigatoriedade do ensino para crianças até 5 anos de idade, pois, neste período, a educação é opcional à família; a não exigência de frequência escolar para recebimento dos benefícios sociais; a necessidade de isolamento social; a não aderência às atividades remotas, entre outros.

Quanto à demanda de matrícula nos centros de educação infantil (creches), chama-nos atenção que o Estado com maior diminuição de matrículas entre 2019 e 2021 foi o Paraná, como podemos ver abaixo:

Tabela 2 - TBM na Creche - Estados com as maiores quedas

TBM NA CRECHE – ESTADOS COM AS MAIORES QUEDAS

	2019	2020	2021	Diferença 2019 a 2021
Paraná	36,2%	35,4%	31,3%	4,9 p.p. ▼
Mato Grosso do Sul	35,7%	35,0%	30,9%	4,8 p.p. ▼
Minas Gerais	31,1%	30,9%	26,5%	4,6 p.p. ▼
Rio Grande do Sul	35,8%	34,1%	31,5%	4,3 p.p. ▼
Rio de Janeiro	28,6%	27,4%	24,4%	4,2 p.p. ▼

Nota: Dados em ROSA indicam queda da TBM.

Fonte: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022). Desigualdades e impactos da Covid-19 na atenção à primeira infância.

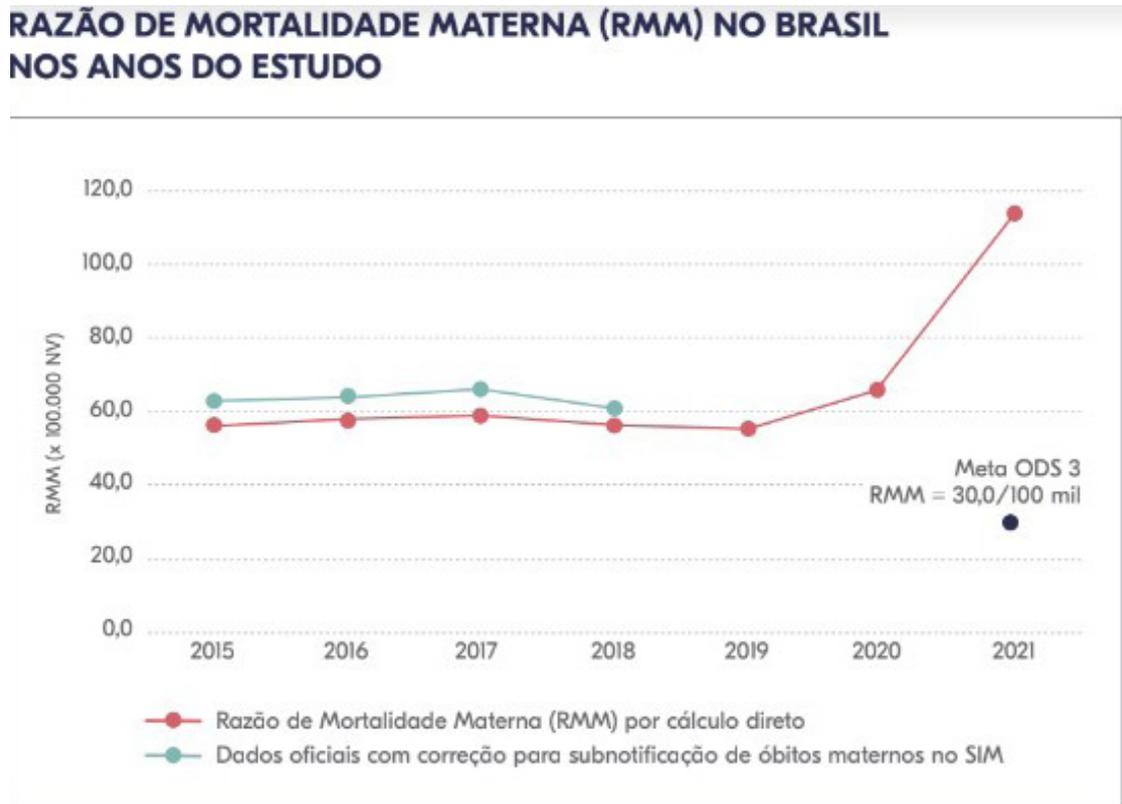
De acordo com a pesquisa “Aprendizagem na Educação Infantil e Pandemia: Um estudo em Sobral/CE” (Lapope/UFRJ), entre 2020 e 2021:

As crianças praticaram menos atividades físicas, tiveram menos oportunidades de interagir e brincar com outras crianças, ficaram mais tempo diante das telas, receberam menos estímulos de aprendizagem e, como consequência, aprenderam menos. Em muitos casos, elas também não tiveram acesso a uma alimentação saudável e balanceada e sofreram mais violência física e psicológica.

Ressalta-se que as medidas de contenção da contaminação foram necessárias, no entanto, precisávamos de medidas efetivas, como um sistema de vacinação célere para todos os grupos populacionais antes do retorno presencial das atividades. Pois, a escassez de políticas públicas que oportunizaram a conectividade de professores e alunos dificultou a implementação das atividades remotas em grande parte das redes municipais.

Outro dado importante a ser destacado é em relação a mortalidade materna no país e suas causas durante a pandemia Covid-19. Tal indicador é denominado de Razão de Mortalidade Materna (RMM) e é calculado pela divisão do número de óbitos maternos pela quantidade de nascidos vivos durante o ano em determinado espaço geográfico, multiplicado por 100 mil. Esses dados são calculados pelo Ministério da Saúde, como podemos verificar abaixo:

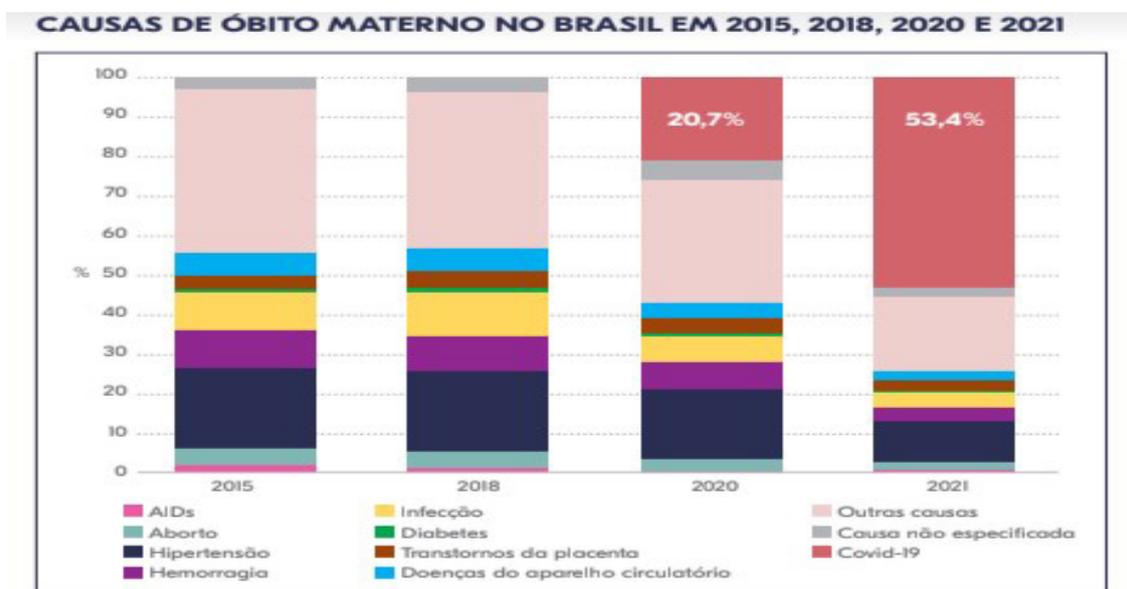
Gráfico 1 - Razão de Mortalidade Materna (RMM) no Brasil



Fonte: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022). Desigualdades e impactos da Covid-19 na atenção à primeira infância.



Gráfico 2 - Causa de Óbito Materno no Brasil
em 2015, 2018, 2020 e 2021



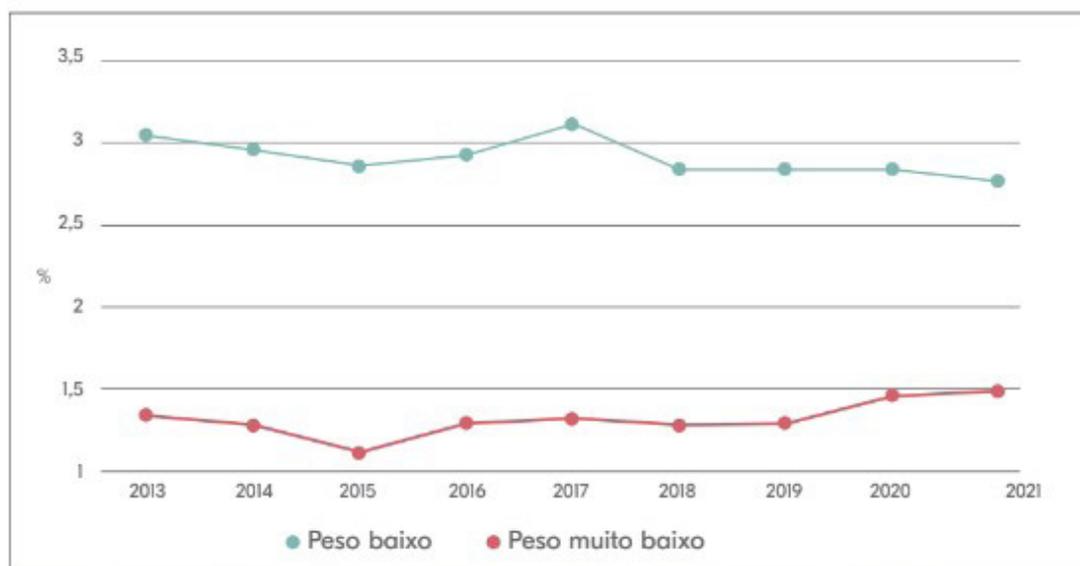
Fonte: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022). Desigualdades e impactos da Covid-19 na atenção à primeira infância.

A partir de 2020 e, especialmente em 2021, observou-se um aumento significativo da RMM em todo o país, que chegou a 113,6 óbitos a cada 100 mil nascidos vivos em 2021 – um incremento de 89,3% desde 2019 –, sendo a Covid-19 a grande responsável. Em 2021, mais da metade dos óbitos maternos foi devido à infecção pelo novo coronavírus. A mortalidade materna é um problema de saúde pública grave, com repercussão social e familiar. De acordo com a Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen– Brasil), constatou-se que 12.211 crianças brasileiras de até 6 anos ficaram órfãs de ao menos mãe ou pai entre 2020 e 2021, em decorrência da Covid-19, e que passaram a viver sob cuidado de familiares extensos ou até mesmo de famílias substitutas.

Outro fator importante que repercute na vida de milhares de crianças é o estado nutricional. No gráfico abaixo podemos aferir um aumento (linha vermelha) do peso muito baixo entre os anos de 2020 e 2021, fato preocupante, pois observa-se uma estabilidade quanto ao baixo peso entre os anos de 2016 e 2019.

Gráfico 3 - Estado Nutricional das Crianças de 0 a 5 anos incompletos no Brasil

ESTADO NUTRICIONAL DAS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS INCOMPLETOS NO BRASIL – EVOLUÇÃO DOS ÍNDICES NO PERÍODO 2012-2021



Nota: Elaboração com base em dados anuais do Sisvan. Dados atualizados em agosto de 2022.

Fonte: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022). Desigualdades e impactos da Covid-19 na atenção à primeira infância.

Constatou-se que um dos motivos do alto índice de crianças com baixo peso se deu pelo contexto pandêmico, social e econômico em que vivenciamos. Ressalta-se que segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021) o Brasil somava 12 milhões de desempregados e a inflação de alimentos consumidos em domicílio acumulava alta de mais de 13% em 12 meses.

Ainda, de acordo com a Cartilha Desigualdade e Impactos da Covid-19 na atenção à primeira infância (2022), a insegurança alimentar grave atingia 15% dos domicílios brasileiros em dezembro de 2020. Esse percentual chegava a 20,6% nos lares com crianças e jovens de 5 a 17 anos.

Com a diminuição do poder de compra, o desemprego e o fechamento das escolas, considera-se que a qualidade das refeições diminuíram, sendo que a escola era um espaço onde eram realizadas refeições com maior balanço nutricional, em função da merenda e de outros programas, a escola passou a exercer esse papel protetivo.

Tendo em vista o cenário nacional exposto, no tópico a seguir pretendemos apresentar, brevemente, o rebatimento de tal contexto na educação infantil do município de Londrina-PR.



UM OLHAR PARA O CONTEXTO LONDRINENSE

Diante do cenário nacional e da recomendação da Organização das Nações Unidas (OMS), as atividades escolares presenciais da rede municipal de Londrina-PR foram suspensas no dia 23 de março de 2020, a partir do Decreto 334/2020. Momento em que os governantes tiveram que se mobilizar para as “novas” demandas.

Buscando garantir a função social da escola em seu papel nutricional, a rede municipal disponibilizou em março de 2020, 10 mil Kit's de merenda escolar que estavam no estoque das Unidades Escolares, tais kit's contemplaram as famílias que estavam inscritas no Cadastro Único.

Além da oferta dos Kit's de merenda com base no estoque das Unidades, a Secretária Municipal contou com a doação e colaboração de redes de supermercados de Londrina e região.

A rede municipal contou com uma nova modalidade de professor, sendo os mediadores, que durante a pandemia entregaram kit pedagógico nas residências dos alunos que por algum motivo não conseguiram buscar nas escolas, assim como cestas básicas às famílias.

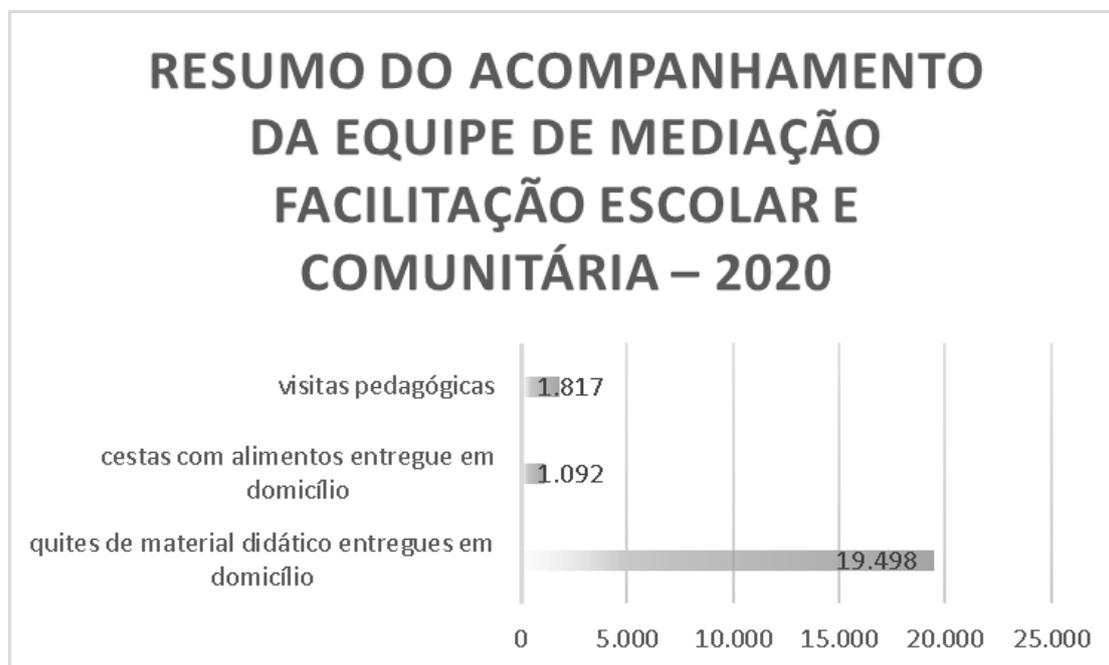
Houve também a implementação do Mediador de TDICS em todas as Unidades Escolares em 2020 (professor de apoio tecnológico à toda Unidade Escolar), disponibilizando o atendimento individualizado de alunos em situação de risco e vulnerabilidade.

Em fevereiro de 2021, houve a retomada parcial das atividades escolares presenciais, com a finalidade de atender individualmente os alunos participantes da Consulta Pedagógica.

Para assegurar um retorno seguro, a Secretaria Municipal de Educação adquiriu insumos e materiais para todas as unidades escolares. O investimento foi de R\$ 8.274.975,71 em aquisição de: álcool líquido 70%, álcool em gel, face shield, termômetro, suporte para papel toalha, frascos, borrifadores, tapete sanitizante, totem de álcool em gel para a entrada da unidade, avental para professores da Educação Infantil, máscaras, lixeiras, embalagem de alumínio para servimento da merenda, embalagem plásticas para talheres, kit de material escolar, kit uniforme (verão e inverno).

De acordo com os dados disponibilizados pela Equipe de Mediação Facilitação Escolar e Comunitária, em 2020, houve um número maior de entrega de Kit's pedagógicos em domicílio, pois as atividades presenciais estavam totalmente interrompidas.

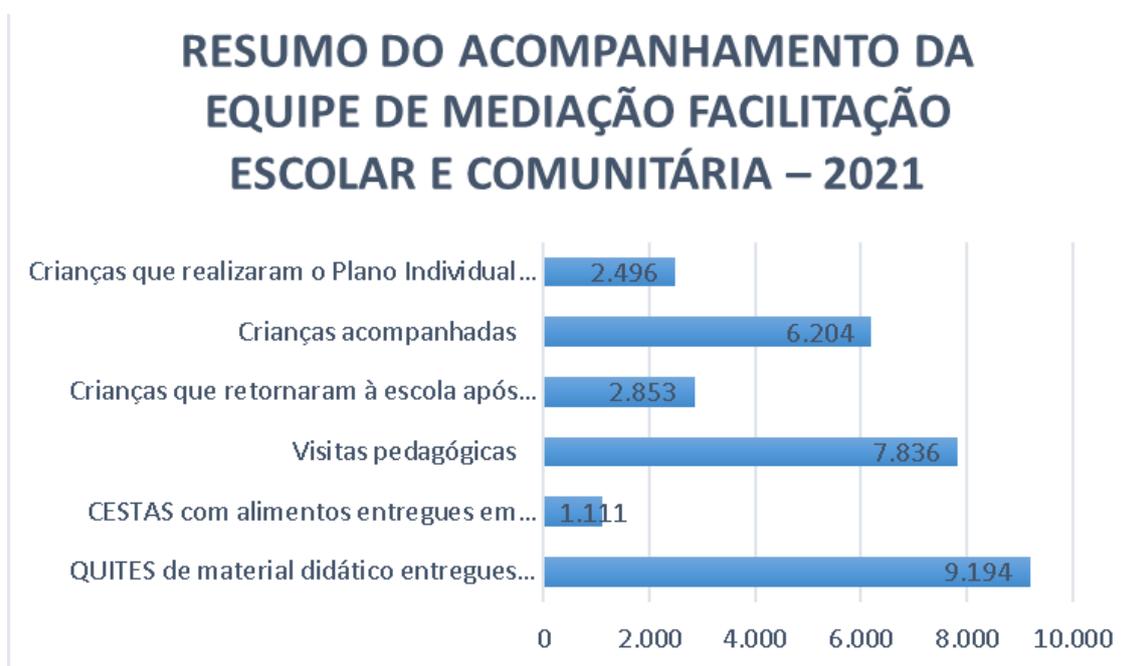
Gráfico 4 - Resumo do Acompanhamento da Equipe de Mediação - 2020



Fonte: o próprio autor, 2022.

Já no ano de 2021 a equipe referida ampliou o leque de ações, passando a realizar Plano Individual de Atendimento, visitas pedagógicas, entrega de alimentos para as famílias dos alunos atendidos, bem como entrega de Kit's pedagógicos.

Gráfico 5 - Resumo do Acompanhamento da Equipe de Mediação - 2021



Fonte: a própria autora, 2022.

Neste período, possuíam 28 crianças em situação de evasão escolar e 91 crianças reprovadas. A equipe de mediação com apoio da Rede de Proteção à Criança passaram a construir ações conjuntas para o retorno total das crianças à escola.

Frente a isso, evidencia-se o papel protetivo da instituição escolar, que além de exercer o papel de ensino e aprendizagem, precisa oportunizar as condições de acesso e permanência do aluno.

CONCLUSÕES

Vivenciamos uma pandemia mundial, complexa para a saúde pública, e além da crise econômica, o país igualmente enfrenta uma crise política com desdobramentos ainda maiores que afetam a sociabilidade, a democracia, a cultura e o bem estar social (Felipe; Silva; Souza, 2020).

Frente a isso, o presente artigo buscou apresentar dados e estatísticas que pudessem contribuir para uma reflexão nacional e municipal, onde foi possível aferir que houve uma diminuição na taxa de matrículas na educação básica, principalmente entre os anos de 2020 e 2021. Vários fatores influenciam nessa diminuição, como a não obrigatoriedade do ensino até 5 anos de idade, a não exigência de frequência escolar para aderência em programas sociais, o isolamento social, a taxa de mortalidade, onde observou-se que grande parte do óbito materno-infantil foi em decorrência da Covid-19.

Junto a isso, a alta taxa de desemprego e insegurança alimentar no país, contribuíram para a formação de um cenário grave em que a ampliação do papel da escola para além do en-



sino (proteção social) torna-se inevitável. Neste sentido, as ações do município de LondrinaPR, como distribuição de merenda, contribuíram com o apaziguamento das desigualdades educacionais, no entanto, em um possível cenário semelhante e futuro seria possível pensar, a partir da construção de indicadores sociais, políticas públicas mais eficazes.



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Secretaria de Estado da Educação. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020 e 2021**. Brasília: Inep, 2021.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAVES, H. L. A.; ARCOVERDE, A. C. B. Desigualdades e privação de direitos na sociabilidade capitalista e suas expressões no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, [S. l.], p. 164-182, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/jK8Jvp8DJFPsS6FHGcBXSnt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COSTIN, C. A menina, a escola e uma rede de proteção. **Folha de S. Paulo**, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2020/08/a-menina-a-escola-e-umarede-protecao-social.shtml>. Acesso em: 10 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. [S. l.: s. n.], 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

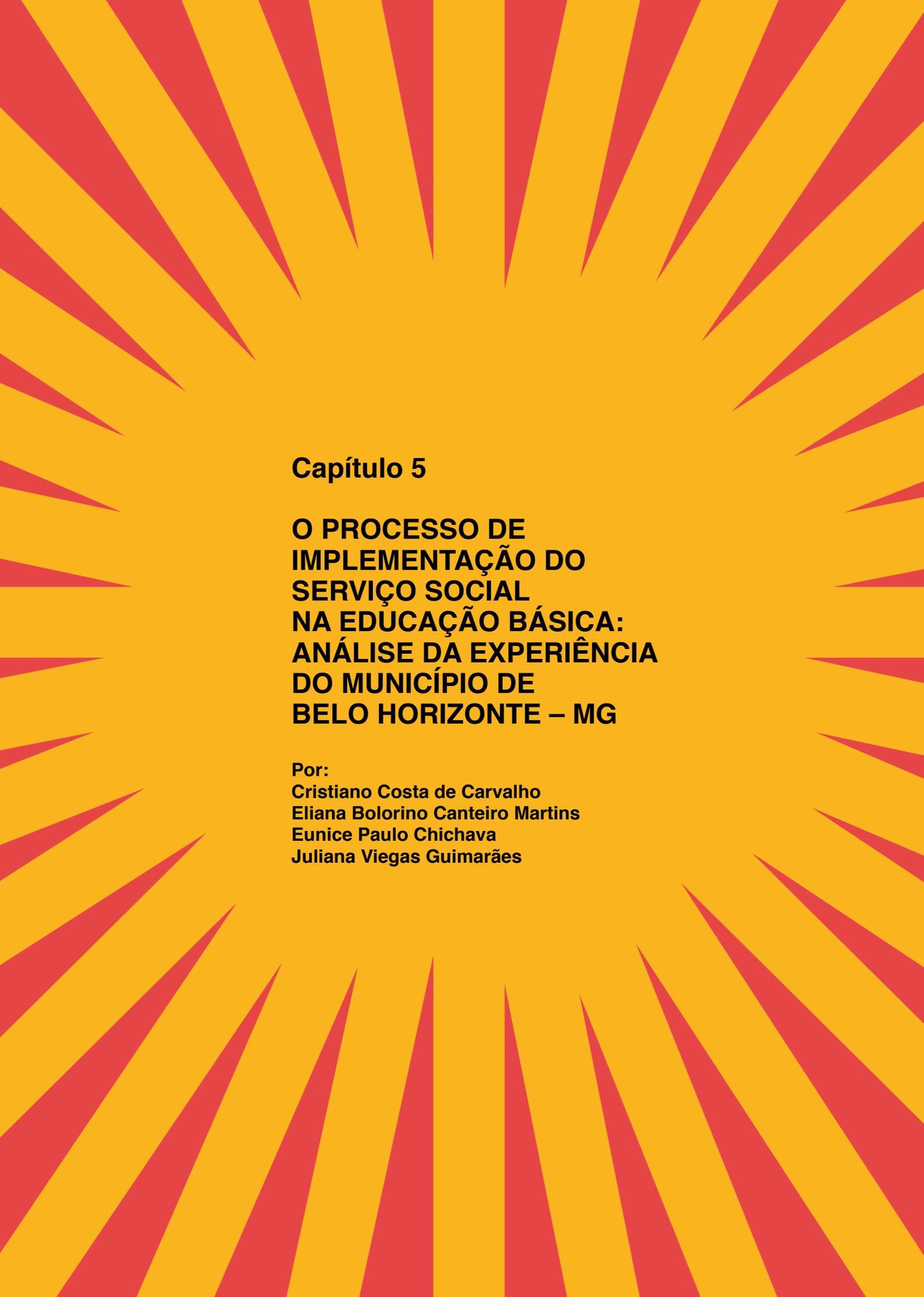
FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Desigualdades e impactos da covid-19 na atenção à primeira infância**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/20221/file/desigualdades-e-impactos-da-covid-19-na-atencao-a-primeira-infancia.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil**. 3. ed. [S. l.]: Alínea Editora, 2001.



MORAES, P. M. O Debate entre Proteção Social e Educação: demandas, conceitos e problematizações. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 39, 2021.

YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, p. 288-322. abr./jun. 2012.



Capítulo 5

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE – MG

Por:

**Cristiano Costa de Carvalho
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Eunice Paulo Chichava
Juliana Viegas Guimarães**



Cristiano Costa de Carvalho³²
Eliana Bolorino Canteiro Martins³³
Eunice Paulo Chichava³⁴
Juliana Viegas Guimarães³⁵
<https://doi.org/10.47519/eiae.p3c5>

INTRODUÇÃO

O objetivo da elaboração deste capítulo é contribuir com o processo de discussão, mobilização e implementação do Serviço Social na educação básica nos municípios brasileiros, tendo como referência legal a aprovação, em 11 dezembro de 2019, da Lei 13.935, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica”, a partir da reflexão e experiência de implementação do Projeto “Janela da escuta na Escola” na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Metodologicamente, podemos definir que a escrita de experiência pode suscitar reflexões sobre os percalços do processo de implementação da referida legislação no Brasil, tendo como recorte a realidade vivenciada no município de Belo Horizonte. Tal estudo serve não só de alerta, mas também revela, para essas categorias profissionais, além das dificuldades, as conquistas que podem ser possibilitadas pela mobilização do coletivo, potencializando a dimensão política da profissão – Serviço Social – e, também, da psicologia.

Para a escrita deste, recorreu-se a referências bibliográficas e legislações que versam sobre o tema, além de documentos produzidos por órgãos públicos, como o Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS-MG), o Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais (CRP-MG), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (Sind-rede/BH), a Câmara Municipal de Belo Horizonte (CMBH) e a Secretaria Municipal de Educação do município de Belo Horizonte. Foram examinadas, por fim, notícias vinculadas a jornais referente ao período de dezembro de 2022 até agosto de 2023. Esses recursos foram essenciais para resgatar o contexto analisado e os posicionamentos dos agentes governamentais, assim como dos coletivos de profissionais e das entidades representativas de assistentes sociais e psicólogos.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A “NOVA” MORFOLOGIA DO TRABALHO E A INSERÇÃO PRECÁRIA DE ASSISTENTES SOCIAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Refletir sobre o trabalho do assistente social recai sobre diversos prismas, como a formação profissional, o exercício profissional e as condições de trabalho, tudo isso reconhecendo que somos parte do trabalho coletivo efetivado em diversas políticas sociais, seja no âmbito público ou privado/confissional como trabalhador assalariado, portanto, parte integrante da classe trabalhadora. Sabe-se que há uma relação intrínseca entre esses elementos que compõem o trabalho profissional, contudo, nos limites do objetivo deste artigo, destacamos



as condições de trabalho do assistente social nas políticas públicas, com ênfase na política de educação básica.

É importante ressaltar que os debates, as críticas e as proposições referentes às condições de trabalho são um tema recorrente nos mais diversos espaços da profissão do assistente social. Os profissionais têm denunciado o surgimento de formas de contratações cada vez mais distantes do que o conjunto CFESS/CRESS tem defendido ao longo das últimas décadas. Não só as entidades representativas do Serviço Social, mas diversas instituições trabalhistas ao redor do mundo têm realizado enfrentamentos às diretrizes da doutrina política e econômica do neoliberalismo financeirista, que, infelizmente, muitos governos têm aderido de forma acrítica, fazendo com que as consequências deste ideário recaiam sob a sociedade como um todo.

No ano de 2012, o Conselho Federal de Serviço Social promoveu a campanha “Concurso público para assistentes sociais: curta essa ideia!” e, assim, manifestou para a comunidade os motivos pelos quais é necessário a criação de concurso público no âmbito das políticas públicas. Conforme o CFESS (2012), a realização de concurso permite realizar prova de conhecimento igual para quem se candidata, impedindo o clientelismo. Além disso, possibilita que assistentes sociais tenham estabilidade e direitos trabalhistas garantidos, o que fortalece a autonomia profissional e a defesa por melhores condições de trabalho. Outros pontos positivos que a aplicação do concurso público proporciona são que as instituições empregadoras podem ter assistentes sociais com qualificação e competência para exercer a profissão. Esse processo contribui para que a população tenha acesso a direitos como saúde, educação, previdência social, assistência social, trabalho, entre outros (CFESS, 2012).

O debate sobre as formas de contratação de trabalho ganha uma dimensão ampliada, pois estamos falando sobre as políticas sociais no contexto de crise estrutural do capital. Nesse sentido, conforme comenta Raichelis (2020, p.11), “exige apreender a reconfiguração dos espaços ocupacionais à luz da nova morfologia do trabalho, no contexto de crise do capital e do profundo ataque contra o trabalho e os direitos da classe trabalhadora”.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a reestruturação produtiva do capital¹ e do trabalho ganha intensidade a partir dos anos de 1970, momento ápice da crise e das respostas que o sistema capitalista passa a oferecer diante do agravamento e travamento do ritmo de crescimento nos países industrializados. Assim, segundo Raichelis (2020, p.19), “a reestruturação produtiva do capital e do trabalho, que nos países da periferia capitalista, como o Brasil, se faz mais presente a partir de 1990, transformou-se de fato em um processo permanente de erosão do trabalho de base tayloriano-fordista” [...]. O que passa a vigorar é um amplo processo de destituição de direitos sociais e trabalhistas historicamente conquistados, o que Behring (2003) denomina de “contrarreforma do Estado”, em que as principais características foram realizar uma rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas, liberalização comercial, desregulação da economia e flexibilização das relações trabalhistas, ou seja, medidas destinadas à mundialização do capital financeiro. No âmbito do trabalho, conforme Raichelis (2020, p. 19), “substituído pelas mais diversas formas de desregulamen-

¹ Sobre este debate, vale a pena conferir Antunes (1999 e 2018).



tação, flexibilização, terceirização e intensificação do trabalho, nas quais os sofrimentos, os adoecimentos e os assédios parecem tornar-se mais a regra do que a exceção”.

Este cenário, identificado por Behring (2003) e Raichelis (2020), representa não apenas alterações no mundo corporativo, mas, essencialmente, sobre o Estado, que passa a ser tensionado para se adequar a esse conjunto de orientações. Um exemplo disso é o Consenso de Washington, arquitetado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial e por outras instituições financeiras multilaterais, que recomendaram alterações significativas na relação entre Estado e sociedade civil. Nesta dinâmica, o Estado passa a ficar totalmente submisso aos interesses do capital.

Ao mesmo tempo, observa-se a explosão do desemprego estrutural em escala global, que atinge grande parte dos trabalhadores e trabalhadoras, e a deterioração da qualidade do trabalho, dos salários e das condições em que ele é exercido, que se agrava ainda mais considerando recortes de gênero, geração, raça e etnia, quando se constata que mulheres ganham menos do que homens exercendo a mesma atividade e, se forem negras, são submetidas a trabalhos mais precários e ainda a mais baixos salários (Raichelis, 2020, p. 20).

As mudanças acontecem no campo da objetividade, com a destituição dos direitos e das condições de vida e trabalho, e da subjetividade da classe trabalhadora, que passa a esfacelar as formas de organização sindical e trabalhista, além das formas de participação da vida pública. O que se vê, então, é a busca constante pelo simulacro, pela cultura da ultraindividualização, da alta competitividade em detrimento da solidariedade entre classes.

E essa dinâmica de precarização das condições e vínculos de trabalho atinge também o trabalho social de diferentes categorias profissionais, entre elas assistentes sociais, que têm no Estado (nas três esferas de poder) seu principal empregador (Raichelis, 2020, p. 22).

Na mesma direção, identificamos o processo histórico pela inserção de assistentes sociais e psicólogos na política de educação básica. Não que estes fenômenos no campo profissional apareçam apenas nesta política pública (educação), mas por se tratar de um espaço sócio-ocupacional recente.

No que diz respeito à implementação de uma lei específica, assegurar as condições técnicas e objetivas para inserção profissional em condições adequadas, como a realização de concurso específico, tem sinalizado ser uma condição duplamente desafiante. Primeiro por haver uma legislação relativamente nova – a lei 13.935, promulgada no dia 11 dezembro de 2019 – portanto, aprovada em um momento histórico ímpar, pois, logo em seguida, o mundo e o Brasil passaram a canalizar todas as energias no enfrentamento à pandemia da COVID-19. Segundo, não é recente a falta de vontade política dos representantes do poder legislativo e executivo do Brasil em não priorizar as políticas de educação, especialmente da educação pública, principalmente com o subfinanciamento e a desvalorização da carreira dos trabalhadores da área, além de não oferecer as condições institucionais mínimas para promover educação de qualidade, situação que se repete no processo histórico dessa política social.



Dessa forma, o que resta no processo de implementação de uma lei é a força política da categoria profissional no enfrentamento às formas de precarização que tem sido apontada pela gestão pública. Conforme Raichelis (2020, p. 26), “o tripé terceirização, flexibilização e precarização é a expressão emblemática que tipifica a nova morfologia do trabalho em tempos de profunda degradação nas suas formas de realização”.

É sob este viés que identificamos e analisamos a experiência profissional enviesada no processo de inserção de assistentes sociais e psicólogos na rede de educação municipal da cidade de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais.

A relevância deste estudo é proporcionar uma análise crítica de forma a contribuir com as/os profissionais das áreas de psicologia e serviço social, uma vez que está em curso, nos mais diversos municípios do Brasil, a implementação da lei 13.935/2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica”.

Acreditamos que analisar uma experiência profissional e militante da área possa fortalecer as lutas sociais por uma educação pública, laica, republicana, democrática, gratuita e de qualidade socialmente referendada, ao qual, como sinalizam inúmeros estudos e pesquisas, profissionais de psicologia e serviço social têm muito a contribuir pelo seu conjunto de habilidades, competências e atribuições profissionais. Entretanto, para que isso seja efetivado, é necessário que estes profissionais sejam reconhecidos na sua condição de trabalho e trabalhador, que terão impacto no trabalho profissional, especialmente ao exercer a sua relativa autonomia profissional.

Outros estudos têm associado as formas de precarização como meios de constrangimentos do trabalho assalariado à autonomia relativa de assistentes sociais. Raichelis (2018, p. 35-36) tratou da questão ao afirmar que condições seguras de trabalho (leia-se profissional efetivo e com seguranças institucionais e trabalhista) “permite[m] aos sujeitos profissionais romperem com visões deterministas e/ou voluntaristas para se apropriarem da dinâmica contraditória dos espaços institucionais e poderem formular estratégias individuais e coletivas que escapem da reprodução acrítica das requisições do poder institucional”.

Quando se trata de um país como o Brasil, que carrega na sua formação sóciohistórica e naturaliza na cultura e no cotidiano traços escravocratas, heteropatriarcal, clientelista e autoritário, proporcionar condições ético-políticas para assistentes sociais desenvolverem o seu trabalho é essencial para avançar e aprofundar a democracia no país. No entanto, isso só é viável quando o profissional dispõe das seguranças institucionais/trabalhistas para defender a sua relativa autonomia profissional.



SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA – “JANELA DA ESCUTA” NA ESCOLA E AS LUTAS POR DIGNIDADE NO TRABALHO

No final do ano de 2022, a Prefeitura de Belo Horizonte publicou, no Diário Oficial (DOM), um processo seletivo denominado “Janela da Escuta na Escola”, que traz orientações para contratação de assistentes sociais e psicólogos para atuarem na rede municipal de educação básica, impondo como requisito para a contratação dos profissionais a inscrição como Microempreendedor (ME).²

O edital atribuía a cada escola municipal a responsabilidade pela condução do processo e seleção dos candidatos, além da remuneração bruta no valor de R\$ 3.411,61 (três mil quatrocentos e onze reais e sessenta e um centavos), com cumprimento de jornada de trabalho de 30 (trinta) horas semanais.

A proposta do projeto consistia em viabilizar o desenvolvimento, por profissionais da psicologia e do serviço social, em caráter emergencial, a construção de um diagnóstico situacional e a intervenção multiprofissional no contexto do retorno às aulas presenciais³ nas escolas públicas de ensino infantil e fundamental do referido município.

É de amplo conhecimento que as escolas têm sofrido de forma significativa com o retorno às aulas após o período do isolamento social, devido à pandemia da COVID19 ou situações mais complexas, como apontado nos estudos realizados sobre evasão escolar. Com a leitura e análise desses, identificamos dados alarmantes apontados por Possa *et al.*, (2020), em que destaca estudo feito pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), ligado à Secretaria Nacional da Juventude, órgão integrante do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), no qual, junto a outras organizações parceiras, desenvolveram uma pesquisa a fim de avaliar a repercussão de evasão escolar entre jovens com idade entre 15 e 29 anos. Nesse estudo, constatou-se que 29% destes jovens já pensaram em não voltar para a escola após o fim do isolamento social (Possa *et al.*, 2020, p. 126).

De certa forma, a criação do projeto “Janela da Escuta na Escola”, parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Secretaria Municipal de Educação de

2 A sigla “ME” quer dizer “Microempresa” e trata-se de uma classificação para as empresas que faturam até R\$ 360 mil anualmente. Além disso, uma ME pode contratar entre 9 e 19 funcionários (dependendo da atividade) e ainda escolher entre diferentes regimes tributários: Simples Nacional, Lucro Real ou Lucro Presumido. Além disso, a tributação não inclui isenção de impostos federais, como no MEI. Conforme orientações do site ‘Mercado Livre’, o processo de cadastro também é diferente, sendo necessário entrar em contato com a Junta Comercial da cidade para receber o registro do CNPJ, obter alvarás na prefeitura, providenciar registros e licenças com o corpo de bombeiros, entre outros. Por se tratar de um viés mais complexo, normalmente é necessário recorrer também a um contador ou assessorias especializadas, o que acaba sendo mais indicado nesses casos (Mercado Livre, 2023).

3 A pandemia do COVID-19 provocou o fechamento de escolas e afetou diretamente o processo de ensino e aprendizagem de muitas crianças e jovens no Brasil e no mundo. Segundo os dados do IBGE (2020) *apud* Unibanco (2020), no mês de julho do mesmo ano, 8,7 milhões de crianças, adolescentes e jovens não tiveram qualquer acesso a atividades de ensino remota. Os dados revelam que de cada 10 estudantes, apenas 7 executam as atividades remotas. Já durante outubro de 2020, de acordo com a pesquisa Pnad Covid19 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 6 milhões de estudantes de 6 a 29 anos, da educação básica ao ensino superior, não tiveram acesso a atividades escolares. O número representa 13,2% dos alunos matriculados naquele mês (Instituto Unibanco, 2020).



Belo Horizonte (SMED), expressa algum nível de preocupação do poder público municipal em dar respostas e buscar parcerias diante das preocupações identificadas no cotidiano escolar com a volta das atividades presenciais nas escolas. Estudos e pesquisas endossam e retratam a preocupação de gestores e profissionais da educação no Brasil em torno das situações de evasão escolar, as vivências de crianças e adolescentes na pandemia de COVID-19 e os impactos gerados nas rotinas, nas relações sociais e experiências das crianças e adolescentes, além de aspectos emocionais e psicossociais despertados ao longo da pandemia e que agora passam a incorporar a sala de aula e o espaço escolar de forma em geral.

O retorno às aulas demonstrou a necessidade de desenvolvimento de novas políticas públicas que permitam o enfrentamento dessas e outras expressões da questão social que foram aumentadas com a pandemia de Covid-19, pois com a suspensão da frequência às escolas, evidenciou-se uma queda significativa na qualidade de vida de crianças, adolescentes, jovens e famílias. O período de isolamento social destituiu estes sujeitos do acesso à dimensão cultural, à alimentação e à segurança física, emocional e cognitiva, reforçando, assim, o espaço escolar como um meio importante de desenvolvimento humano, promoção e proteção social.

Para dar resposta a estes dilemas, a então secretária municipal de educação, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben⁴, apresentou o projeto “Janela da Escuta na Escola” como uma das prioridades do órgão municipal, explicando, nos mais diversos espaços públicos (palestras, reuniões e audiências,) que o projeto não se tratava da implementação da Lei Federal 13.935/2019⁵ mesmo que a gestão tenha conhecimento da importância da Lei. Porém, segundo ela, a SMED precisaria se preparar, a médio prazo, para um concurso que atenda a lei nas especificidades do município e que existe um longo caminho administrativo, de planejamento orçamentário e de articulação política, para efetivar o concurso para assistentes sociais e psicólogos na educação do município.

Assim, um caminho proposto para lidar com o caráter emergencial da situação, foi a parceria da SEMED com a UFMG para criar o projeto “Janela da Escuta na Escola - Projeto emergencial para diagnóstico e intervenção multiprofissional no contexto do retorno às aulas presenciais pós - pandemia da Covid-19”. Conforme consta no referido projeto, o objetivo geral da presença do assistente social e do psicólogo nas escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte (RME BH) está descrito da seguinte forma:

Objetiva a construção de estratégias de apoio, trazendo um novo olhar para a compreensão do fenômeno educativo, auxiliando a equipe de profissionais da educação na produção de mais conhecimento sobre o estudante, sua história de vida, suas habilidades, dificuldades socioemocionais, desejos, sonhos, afetos, medos, formas de interação, cultura familiar, e outros, que podem induzir e favorecer mais

⁴ Foi Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte no período de 2017 até 2022, doutora em Educação e professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais, onde foi Diretora da Faculdade de Educação e Pró-reitora de Extensão. Atua como pesquisadora do GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG, nos seguintes temas: didática, formação de professores, avaliação escolar, conselho de classe, Escola Plural. Publicou livros e inúmeros artigos na área educacional.

⁵ A Lei federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

aprendizagens, engajamento na vida escolar e, conseqüentemente, mais integração com a missão pedagógica da instituição escolar (Belo Horizonte, 2022, p. 03).

Quanto aos objetivos específicos, o projeto pondera: (1) Realizar ações no âmbito da psicologia educacional e socioassistencial que auxiliem na melhoria das interações e convivências no ambiente escolar e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens; (2) Realizar ações que propiciem o bom desenvolvimento dos processos pedagógicos que visam à recomposição das aprendizagens, a diminuição das desigualdades e o enfrentamento à evasão e ao abandono escolar e (3) Realizar ações que potencializam as articulações intersetoriais das políticas da Saúde, da Educação e da Assistência Social, visando atendimento integral aos estudantes e, conseqüentemente, à comunidade escolar (Belo Horizonte, 2022, grifo nosso).

Nesse sentido, para alcançar os objetivos traçados no projeto, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) realizou uma ampla divulgação do processo seletivo de contratação de 321 psicólogas (os) e 321 assistentes sociais. Isso porque, a metodologia proposta prevê a formação de uma dupla por escola para 30 horas semanais.

O projeto indica que o financiamento será por meio do uso da caixa escolar que, conforme a Prefeitura de Belo Horizonte, é “Entidade de direito privado que não se confunde com a Escola ou com a Prefeitura”, ou seja, por ser um projeto temporário, prevê o uso desse recurso para contratação de recursos humanos, no caso, assistentes sociais e psicólogos. No entanto, estes profissionais prestariam serviços profissionais para caixa escolar, não tendo nenhum tipo de vínculo formal/empregatício. Ainda, segundo a Prefeitura de BH, “as Caixas Escolares recebem recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica. Esses projetos buscam complementar a formação de alunos e professores e suplantam deficiências de aprendizagem” (Belo Horizonte, 2023).

É importante destacar esse aspecto por ser este o ponto crítico do projeto, pois, como identificado por órgãos, como o coletivo de assistentes sociais e de psicólogos⁶, junto às entidades representativas, Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS-MG), Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais (CRP-MG), Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (Sind-rede/BH), e outras entidades e parlamentares parceiras(os), o projeto, embora seja de extrema relevância para a população, se torna inviável em vários aspectos legais, especialmente por violar e precarizar direitos dos trabalhadores das áreas de psicologia e serviço social.

A própria legislação municipal, Lei nº 11.175/2019, cria condições para contratações de recursos humanos em caráter emergencial no município, como o caso do projeto “Janela da Escuta na Escola”. No entanto, como advertido pelo Sindrede/BH, existe posicio-

⁶ Entende por coletivo de profissionais assistentes sociais e de psicólogos a formação e organização política que teve ampla mobilização nas redes sociais, especialmente em grupos de WhatsApp inicialmente conduzido pelas profissionais Cristina Moreira Gama e Tamara Fernandes, ambas assistentes sociais. No dia 29/12/2022 realizou uma live para analisar criticamente o documento: “Orientações para processo de recrutamento e seleção de psicólogo e assistente social para atuarem em projeto específico nas escolas municipais de Belo Horizonte” a referida live reuniu mais de 300 participantes e pautou o CRESS-MG, CRP-MG, PSIND e parlamentares e assessores de parlamentares a pressionar a SMED/PBH a fazer mudanças no chamamento público. Entende que este foi o primeiro grande movimento em defesa de condições dignas de trabalho neste projeto. A live está disponível no link: <https://youtu.be/tcsYAx9GNrI>



namento sobre o não uso da caixa escolar para esse tipo de finalidade, pagamento de recursos humanos, uma vez que é vedado de acordo com o art. 3º da lei 3.726/1984.

A IDEIA ERA BOA, MAS AS CONDIÇÕES DE TRABALHO PRECÁRIAS

É de amplo conhecimento que, após a promulgação da Lei federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, os municípios brasileiros tiveram o prazo de um ano para implementar a lei. A exemplo deste fato, ainda em novembro de 2022, a vereadora Macaé Evaristo (PT) propôs a realização de audiência pública na câmara municipal de Belo Horizonte para debater o tema.

Os sistemas de ensino tiveram um ano a partir de dezembro de 2019, quando a lei foi publicada, para tomar as providências necessárias ao seu cumprimento. Contudo, tendo esse prazo se encerrado há quase dois anos, a rede pública de educação básica de Belo Horizonte ainda precisa incorporar os serviços de psicologia e serviço social em suas equipes (CMBH, 2022).

O cumprimento da lei federal pela Prefeitura de Belo Horizonte é uma antiga reivindicação já exposta na Câmara e defendida por parlamentares municipais (CMBH, 2022). Outro exemplo disso aconteceu em junho de 2021, data em que a vereadora Duda Salabert (PDT) também havia realizado uma audiência na câmara municipal para tratar do tema (CMBH, 2021).

Com o avanço do tempo, evidenciou-se que a preocupação da SMED não foi de garantir a implementação da lei e a rede municipal de educação amargou os impactos da pandemia da COVID-19, como a falta de acesso ao ensino regular devido ao isolamento social e insuficiências de estrutura de ensino à distância, que ampliaram as dificuldades de acesso à educação, impactando nas formas de aprendizagem e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes. Tendo isso em mente, a presença de assistentes sociais e psicólogos na RME seria a mediação essencial para criar ações e intervenções, com o intuito de prevenir cenários como o supracitado e efetivar as melhorias no aprendizado dos estudantes que foram impactados durante o isolamento social, enfrentando, assim, a questão da evasão escolar.

Contudo, no período desde a promulgação da Lei nº 13.935/2019, a SMED não buscou diálogo com nenhuma categoria envolvida e nem mesmo deu atenção suficiente às reivindicações de diversos setores e da comunidade sobre o assunto.

Como exposto, o projeto “Janela da Escuta na Escola” aparece como uma resposta simplista e imediatista para tratar dos dilemas complexos que a RME passou a enfrentar, especialmente com a reabertura das escolas para a oferta de atividades presenciais.

Ainda em dezembro de 2022, a assessoria jurídica do CRESS-MG, ao analisar o projeto “Janela da Escuta na Escola”, destacou as irregularidades do projeto, em especial a imposição do requisito para a contratação dos profissionais ter inscrição como Microempreendedor (ME). Além disso, o projeto define, quanto às atribuições dos contratados: (1) apoiar a escola no atendimento à comunidade escolar; (2) contribuir ativamente na tratativa de



conflitos que ocorrem nas relações entre pares; (3) participar das ações de formação previstas pelo projeto, visando o enfrentamento dos impactos da pandemia na escola, coordenadas pela SMED em conjunto com a equipe do Janela da Escuta / UFMG; e (4) participar das diversas atividades da rotina escolar, tais como momentos de sala de aula, recreio, reforço escolar, para conhecimento sobre as interações entre estudantes, professores e demais colaboradores, dentre outras atinentes ao projeto.

A assessoria jurídica do CRESS-MG argumentou, em nota pública (CRESSMG, 2022), que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu artigo 3º, descreve a condição de empregado como “toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário”. Assim, da análise das orientações para recrutamento previstas no projeto Janela da Escuta na Escola, verifica-se a ocorrência de todos os elementos descritos no artigo 3º da CLT.

Ademais, o edital prevê a contratação para prestação de serviço não eventual e com subordinação, como mostra o item 5.1.2: jornada de trabalho correspondente a 120 horas mensais, organizadas em 30 horas semanais; com remuneração mensal fixa de R\$ 3.411,61 (três mil quatrocentos e onze reais e sessenta e um centavos). A assessoria do CRESS-MG ainda destacou a Lei Complementar nº 123/2006, que veda o enquadramento como ME de empresas “cujos titulares ou sócios guardem, cumulativamente, com o contratante do serviço, relação de pessoalidade, subordinação e habitualidade.”

Dessa maneira, o profissional teria que ser independente, ou seja, sem qualquer outro vínculo empregatício com o município, além de ter que arcar com o deslocamento e com os custos de manutenção contábil da empresa.

A manifestação do CRESS-MG descortina a forma de precarização e denuncia que, “ao propor a contratação de pessoal por meio de contrato particular celebrado com pessoa jurídica, o município de Belo Horizonte tenta fraudar normas trabalhistas aplicáveis à espécie” (CRESS-MG, 2022) e continua citando que:

Diante da situação fática apresentada, restou clara a intenção do município de Belo Horizonte de burlar o cumprimento dos direitos trabalhistas devidos aos futuros empregados, vez que induz a constituição de pessoa jurídica para firmar contrato de prestação de serviços (CRESS-MG, 2022).

Pautado no artigo 9º da CLT, “serão nulos de pleno direito os atos praticados com o objetivo de desvirtuar, impedir, ou fraudar a aplicação dos preceitos contidos na presente Consolidação”. Tendo isso em vista, as entidades representativas: Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS-MG), Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais (CRP-MG), Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de Belo Horizonte (Sind-REDE/BH) e Sindicato dos Psicólogos do Estado de Minas Gerais recorreram à Procuradoria do Trabalho e solicitaram a instauração de procedimento para apurar a legalidade dos processos de contratação orientados pelo projeto “Janela da Escuta na Escola”.

O coletivo de profissionais conseguiu o apoio de parlamentares, entre eles, a Deputada Ana Paula Siqueira (REDE), que também é assistente social, se prontificou e conseguiu



contato com a Secretária à época e expôs os questionamentos apontados em reunião online via ZOOM com mais de 300 profissionais, mas a SMED continuou com o processo.

Vários profissionais, que já haviam passado no processo seletivo, obtendo resposta positiva das/dos diretoras (es) das escolas, fizeram empréstimos para abrir sua microempresa, uma vez que era um requisito para assumir a vaga. Alguns pediram demissão dos atuais empregos e outros profissionais mudaram de endereço, de cidade e, até mesmo, de estado para residirem próximos a escola para a qual foram selecionados, deslocando toda a vida e rotina familiar para viver em Belo Horizonte.

Na sequência, após analisar as peças e manifestações do CRESS-MG, CRPMG e, especialmente, do Sind-REDE, o Ministério Público do Estado de Minas Gerais proferiu liminar determinando que a Secretaria Municipal de Educação anulasse o processo seletivo. A SMED, sem nenhum aviso prévio e sem nenhuma tentativa de modificar o processo, anulou todo o processo seletivo, faltando pouco mais de 5 dias para o início das atividades dos profissionais, que seria no dia 02/02/2023.

Além de causar prejuízos financeiros aos profissionais, que tiveram que movimentar uma média de 800 a 1.500 reais para abrir a Microempresa (ME), provocou, nos profissionais selecionados, um sentimento de frustração, já que configurava uma grande oportunidade de atuação profissional, especialmente, para aqueles indivíduos que ainda não tiveram a oportunidade de trabalhar na área. Assim, o projeto “Janela da Escuta na Escola” representava uma grande oportunidade de adquirir experiência profissional necessária na sua área de formação comprovada para que pudesse seguir a carreira escolhida. Devido ao ocorrido, a própria Câmara Municipal realizou uma audiência para tratar dos impactos e prejuízos para os profissionais participantes do processo seletivo, salientando que:

A suspensão da contratação, resultado de interpelação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de BH (Sind-Rede) junto ao Ministério Público, foi comunicada pela Prefeitura no fim de janeiro, quando vários selecionados já haviam pedido demissão de emprego anterior e contraíram dívidas para a abertura de empresa. Representantes do grupo selecionado reivindicaram uma maneira de atuarem nas escolas e entidades sindicais defenderam a inserção dos profissionais por concurso público, ponderando que os selecionados devem ser contemplados de alguma maneira. Os dez parlamentares presentes solicitaram ao Executivo uma solução para a questão. A secretária municipal de Educação, Ângela Dalben, disse estar aberta à construção de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) que permita que os profissionais selecionados trabalhem na rede municipal de ensino. Presidente da comissão, Marcela Trópia (Novo) disse que irá solicitar uma agenda com Ministério Público, Sind-Rede, representantes dos selecionados e parlamentares proponentes da audiência para a tentativa de construção do TAC (CMBH, 2022).

É importante destacar que o processo do projeto “Janela da escuta na escola” gerou intenso desgaste político para a então secretária de educação, que, desde 2017, ocupou a pasta e possuía significativo reconhecimento por seus pares de ser uma gestora técnica e comprometida com a educação no município. Os motivos da exoneração do cargo não foram expostos



para a comunidade, mas o desgaste era explícito. Dessa forma, a partir do mês abril de 2023, a gestão da SMED passou a ser exercida pelo secretário Charles Martins Diniz.

Após uma longa demora de retornos sobre o processo seletivo, um novo processo foi reaberto no mês de junho de 2023, considerando uma contratação administrativa direta com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e abandonando o uso da caixa escolar como forma de financiamento do projeto. Desta vez, o processo seletivo foi proposto de forma adequada, conforme a Lei municipal nº 11.175/2019 (contratação administrativa e temporária em caráter de emergência).

De maneira geral, as mudanças sobre a forma de contratação foram consideráveis. O abandono do vínculo de Microempreendedor (ME) para um contrato administrativo representou alguns ganhos para os profissionais das áreas de psicologia e serviço social. Mais importante ainda, essa nova forma de contratação proporcionou a efetiva e plena implementação da Lei nº 13.935/2019, que obriga a criação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica como ferramenta fundamental para o enfrentamento das expressões da questão social e educacional que incidem sobre o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização na educação básica, o reconhecimento e a valorização das diversidades e a redução das desigualdades escolares e sociais, enfim, a construção de um processo educacional democrático, inclusivo, laico, cidadão e emancipatório (CRP, 2022).

No entanto, um novo processo seletivo foi aberto e, mais uma vez, foi intensamente criticado por constituir-se apenas nas etapas de entrega do currículo e de uma entrevista com a/o diretor/a escolar, sem a presença de um profissional de recursos humanos ou qualquer outro tipo de transparência e lisura no processo.

Após denúncias dos conselhos profissionais de Psicologia, Serviço Social e SIND-REDE/BH, o processo foi novamente anulado a pedido do Ministério Público, pois não cumpria a Lei Municipal nº 11.416/2022, que trata da reserva de vagas em concursos e processos seletivos para pessoas com deficiência. Além disso, não previa vagas para negras e negros, conforme Lei Municipal nº 10.924/2016, e não exigia o devido registro dos profissionais nos conselhos, utilizando somente a análise de currículo, sendo que para processo seletivo simplificado é necessário ter 2 etapas: análise de currículo e entrevista. Outro ponto que contribuiu para a contestação desse processo seletivo, foi o fato de desconsiderar a jornada de trabalho de 30 horas para assistentes sociais e psicólogos, conforme Lei Municipal nº 10.984/2016, fruto de importante luta dos assistentes sociais e psicólogos do Sistema Único de Assistência Social – SUAS.

No mês de agosto, um novo processo seletivo, agora com o caráter de Processo Seletivo Simplificado (PSS), foi aberto. Outro aspecto positivo foi em torno da valorização dos profissionais, pois, neste novo PSS, foram definidas as seguintes características para o cargo de assistente social: 332 vagas (232 para ampla concorrência, 66 vagas para candidatas negras/os; 34 vagas para candidatas/os com deficiência), 30 horas semanais e remuneração mensal bruta de R\$ 4.125,93 (quatro mil, cento e vinte e cinco reais e noventa e três centavos). Para o cargo de psicóloga/o: 332 vagas (232 para ampla concorrência, 66 vagas para candidatas negras/os; 34 vagas para candidatas/os com deficiência), 40 horas semanais e remuneração mensal bruta de R\$ 4.039,37 (quatro mil e trinta e nove reais e trinta e sete centavos).



Vale ressaltar que, a todo o momento, os conselhos profissionais e o Sind-rede sempre se posicionaram e pressionaram para que as devidas contratações ocorressem, necessariamente, por meio de concurso público e não por processo seletivo simplificado, uma vez que se tratava de cumprimento de lei federal nº 13.935/2019.

De forma geral, o movimento trata a atuação de assistentes sociais e psicólogos de forma efetiva, contínua e não provisória na rede pública de educação básica. No entanto, a prefeitura de Belo Horizonte não considerou a possibilidade de, a médio prazo, realizar a publicação do edital para concurso público para a área de educação. No dia 19/07/2023 houve a publicação de um edital da SMED sem contemplar vagas para assistentes sociais e psicólogos.

No dia 22/08/2023, uma nova mudança na SMED. Charles Martins Diniz deixou o cargo de secretário municipal de Educação de Belo Horizonte e a secretaria passou a ser ocupada pela professora, historiadora e pedagoga Roberta Rodrigues Martins Vieira. O contexto de saída de Charles Diniz foi bastante conturbado, pois sua direção estava diante da pressão do Sind-Rede contra uma proposta de contratação temporária de educadores por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), a qual era defendida por Diniz (Mansur, 2023).

As mudanças de secretários de educação no ano de 2023 foram processos bastante conturbados e, conseqüentemente, a contratação de assistentes sociais e psicólogos foi carregada de idas e vindas. É possível identificar alguns avanços, se comparado ao processo inicial, mas não houve nenhum posicionamento do poder público sobre a realização de concurso para os profissionais na área da educação.

Até o fechamento da escrita deste manuscrito, a nova secretária não fez nenhuma manifestação pública sobre o processo seletivo simplificado. Apenas uma matéria do jornal “O Tempo”, de 22/08/2023, com a seguinte manchete: “Escolas de BH terão psicólogos e assistentes sociais até o final de setembro” (Oliveira, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o posicionamento do Serviço Social brasileiro sobre a contratação de assistentes sociais está amparado na Constituição Federal de 1988, a qual determina que o trabalho em cargo ou emprego público requer a aprovação em concurso público. Este possibilita o acesso de forma ampla e democrática, já que qualquer pessoa que esteja legalmente habilitada para exercer sua profissão (no caso o Serviço Social) pode ter acesso, por meio de prova, a uma vaga no setor público (CFESS, 2012).

Podemos identificar, na análise de implementação do projeto “Janela da Escuta na Escola” pela Prefeitura de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na rede de educação municipal, que esse foi um processo bastante conturbado e contraditório no que diz respeito às condições de trabalho dos profissionais com formação nas áreas de psicologia e serviço social, trazendo desgastes e, até mesmo, a perda de recursos financeiros para trabalhadoras/es que já se encontram em situação de desemprego.

É notório que o projeto «Janela da Escuta na Escola» representa uma aproximação do que define e propõe a Lei 13.935/2019, a qual “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica” e possui objetivos extrema-



mente nobres e sintonizados com a busca de soluções para reduzir danos e impactos causados especificamente na área da educação, evidenciados no período pós pandemia da COVID-19, que incidem no desenvolvimento social, cognitivo e emocional de crianças e adolescentes, bem como a necessidade de enfrentar o fenômeno do abandono escolar e demais expressões da questão social, além de reconhecer a importante contribuição da instituição escolar no desenvolvimento humano, na promoção e proteção social à infância e adolescência.

O município, por intermédio da secretaria de educação, apresenta um equívoco ao considerar que os dilemas que passam a ocupar o espaço escolar e que, conseqüentemente dificultam ou até impossibilitam o desenvolvimento de ações de ensino-aprendizagem são meramente pontuais ou ocasionados pela pandemia da COVID-19. Não há uma compreensão aprofundada das desigualdades sociais e educacionais estruturais na formação sócio-histórica do Brasil, que combinadas às recentes mudanças no processo de produção e reprodução social, com o capital assumindo o mote da financeirização da economia e, ainda, com o contexto da pandemia COVID-19, foram intensificadas.

Cabe à gestão pública avançar na compreensão de que as contradições da socialidade capitalista afetam diretamente as condições de vida da comunidade escolar e das famílias, pois “vivemos o aprofundamento da crise estrutural do capital, com ampliação da desigualdade social, aumento da fome, precarização das condições de vida e de trabalho, com profundas repercussões na vida das/os trabalhadoras/es[...] afetados pelo caráter regressivo-destrutivo do modo de produção vigente [...]” (CFESS, 2023).

Por outro lado, é inaceitável que a inserção dos profissionais de psicologia e serviço social na educação básica e pública do município aconteça de forma precarizada, pois, além de atacar a condição do/a trabalhador/a, representa uma forma de fragilização da educação básica no município, uma vez que a oferta do serviço especializado, conforme proposto inicialmente pelo gestor municipal, acontece de forma precária, fragmentada e descontínua.

Conforme orientações do CFESS (2012):

[...] às condições favoráveis para o exercício profissional de assistentes sociais repercutem positivamente na qualidade do trabalho institucional. Uma relação de trabalho segura e fortalecida, por exemplo, influencia nos serviços prestados e no vínculo de profissionais com a população, já que a rotatividade de assistentes sociais será menor, o que contribui também com a organização e com a continuidade do trabalho da equipe.

Ao longo dos anos de 2022/2023, desde a promulgação do chamamento público via Microempreendedor (ME) para o projeto “Janela da Escuta na Escola”, ficou explícito que o movimento protagonizado por profissionais das duas áreas, dos conselhos CRESS-MG e CRP-MG, Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de BH e parlamentares progressistas da CMBH e da ALMG, está para além do mero corporativismo. Neste movimento, na verdade, estão todos sintonizados com um projeto de educação em que esses profissionais possuam condições de somar e potencializar a política de educação pública no país.



Por fim, este movimento representou avanços significativos devido às pressões e aos diálogos tecidos nos espaços públicos e democráticos em que foram expostas as limitações e contradições do projeto inicial na sua proposta de contratação dos e das profissionais. Ainda não temos um “desfecho” almejado, pois a SMED ainda não se pronunciou sobre o planejamento e a organização para realização de um concurso público para assistentes sociais e psicólogos. No entanto, o debate está posto e ganhou força e expressão no município. As categorias conseguiram mostrar que é possível construir lutas e unidades que conseguem resgatar o sentido de pertencimento de classe e as alianças com forças coletivas de resistência em defesa da educação pública. Até agora, este é o legado.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: O novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BELO HORIZONTE. **Caixas escolares**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/convenios/caixas-escolares>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BELO HORIZONTE. **Janela da Escuta na Escola**: Projeto emergencial para diagnóstico e intervenção multiprofissional no contexto do retorno às aulas presenciais pós-pandemia da Covid-19. Orientações para processo de recrutamento e seleção de psicólogo e assistente social para atuarem em projeto específico nas escolas municipais de Belo Horizonte. Dezembro de 2022 (Mimeo).

BRASIL. **Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços e psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/lei/L13935. Acesso em: 12 ago. 2023.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Concurso público para assistentes sociais**: curta essa ideia!. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/872>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CMBH. **Comissão cobra psicologia e serviço social nas escolas, como prevê lei federal**. Disponível em: https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2022/1_1/comiss%C3%A3o-cobra-psicologia-e-servi%C3%A7o-social-nas-escolas-comoprev%C3%AA-lei. Acesso em: 11 ago. 2023.

CMBH. **Presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas será debatida pela Câmara**. Disponível em: https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2021/0_6/presen%C3%A7a-de-psic%C3%B3logos-e-assistentes-sociais-nas-escolasser%C3%A1-debatida. Acesso em: 11 ago. 2023.



CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Pesquisa Juventudes e a Pandemia do Coronavírus**: Relatório de Resultados. Junho de 2020. Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca-41f971bb.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

GRESS-MG. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. [**Correspondência**]. Destinatário: Procurador do Ministério Público do Trabalho da Terceira Região – MG. Belo Horizonte, 28 dez. 2022. Carta pública.

CRP. Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais. **Nota de Posicionamento**: CRP-MG na defesa de contratações justas para as(os) psicólogas(os) selecionadas(os) para o projeto da SMED e Janela da Escuta. Disponível em: <https://crp04.org.br/nota-de-posicionamento-cr-p-mg-na-defesa-de-contratacoesjustas-para-asos-psicologasos-selecionadasos-para-o-projeto-janela-da-escuta/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Dados mostram que 8,7 milhões não tiveram acesso a atividades remotas educacionais em julho**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/dados-mostram-que-87-milhoesnaotiveram-acesso-a-atividades-remotas-educacionais-em-julho/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MANSUR, R. Secretário de Educação de Belo Horizonte deixa cargo. **G1**, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/08/22/secretariode-educacao-de-belo-horizonte-deixa-cargo.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MERCADO LIVRE. **MEI e ME**: o que são e quais as diferenças entre eles. Disponível em: <https://empreendedores.mercadopago.com.br/mei-e-me-o-que-saoe-quais-as-diferencas-entre-eles>. Acesso em: 16 ago. 2023.

OLIVEIRA, R. Escolas de BH terão psicólogos e assistentes sociais até o final de setembro. **O TEMPO**, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/escolas-de-bh-terao-psicologos-e-assistentes-sociais-ate-o-final-de-setembro-1.3202977>. Acesso em: 11 ago. 2023.

POSSA, A. A. da C.; SANTOS, B. C. dos; PADRE, D.; LEAL, Ê.; FREITAS, E. de A.; AGATTI, F. A. de S.; SILVA, G. F. O.; ALENCAR, H.; ALVES, M. R. Iniciativas comportamentais para redução da evasão escolar dos jovens de 15 a 29 anos em tempos de pandemia. **Boletim Economia Empírica**, [S. l.], v. 1, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.portalde-periodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RAICHELIS, R. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. *In*: RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. (org.). **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.



RAICHELIS, R. Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. *In*: CFESS (org.). **Atribuições privativas do (a) assistente social em questão**. Brasília: CFESS, 2020. v. 2.

Capítulo 6

O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPINA GRANDE COMO EXPRESSÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ESTADO DA PARAÍBA

Por:

André Monteiro Moraes

Edna Medeiros do Nascimento

Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha

Maria Dolores Melo do Nascimento

Maria Noalda Ramalho



André Monteiro Moraes³⁶

Edna Medeiros do Nascimento³⁷

Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha³⁸

Maria Dolores Melo do Nascimento³⁹

Maria Noalda Ramalho⁴⁰

<https://doi.org/10.47519/eiae.p3c6>

INTRODUÇÃO

A investigação em produção de conhecimento do Serviço Social na Política Pública de Educação Básica da Paraíba vem ganhando destaque com as produções acadêmicas das universidades públicas. Desde os anos 2000, a categoria luta pela inserção do/a Assistente Social na Política Pública de Educação Básica, assim, no ano de 2019, foi instituída a Lei nº 13.935 que prevê que as redes públicas de Educação Básica contarão com serviços da Psicologia e do Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas Políticas de Educação (Brasil, 2019). No entanto, a categoria tem mobilizado esforços para a efetiva implementação dessa lei nos Estados e Municípios, bem como para assegurar seu custeio via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -Fundeb.

Com isso, uma série de debates tem tomado corpo no interior da categoria nesses últimos tempos, entretanto, é uma discussão cara que não é recente. Posto isso, veremos alguns dos estudos realizados no Estado da Paraíba sobre a realidade do Serviço social na Educação Básica, tendo como centralidade o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, que já consolidava seu espaço antes mesmo da referida lei.

Nosso objeto de estudo parte de uma determinada realidade social a qual não se atém somente ao campo empírico, mas destaca o real como construção histórica que carece de superações no decorrer dos tempos. Concomitantemente, também não se limita apenas ao tempo presente, mas à dinâmica societária vigente desde os primórdios da institucionalização do Serviço Social. Porém, por uma questão de tempo e praticidade nas discussões que cercam o nosso fazer teórico, abordaremos com centralidade o processo de produção do conhecimento da categoria a partir de um lastro histórico específico que não elimina a importância sóciohistórica que nos faz chegar até aqui.

Partimos da compreensão do Serviço Social como área do conhecimento presente nas Ciências Sociais e Humanas que tem na década de 1970 sua maior evidência, pois a profissão se inseriu nessas áreas dando respostas pela sua própria produção teórica, tendo a Pósgraduação em Serviço Social ganhado espaço junto aos órgãos e agências de fomento¹ por meio de cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, ganhando qualidade na produção científica e alcançando a sua maturidade intelectual (Netto, 1996).

¹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Fundação Cooperação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre outras.



O Serviço Social, dado influências e determinações históricas na segunda metade da década de 1980, como os debates e lutas por direitos sociais, aproxima-se, cada vez mais, da teoria marxista que provocou um maior questionamento sobre o trabalho profissional da categoria e proporcionou avanços teórico-metodológicos da profissão, fazendo com que assumisse condições de planejamento e gestão de políticas sociais, contribuindo para o crescimento bibliográfico na área (Lara, 2009).

É consenso na literatura da específica, que a aproximação do Serviço Social com a pesquisa, em proporções consideráveis, no que diz respeito ao conjunto da profissão, ocorreu com a inserção do Serviço Social nas Universidades, pois até 1970 os cursos funcionavam como escolas isoladas; assim como, embora a pesquisa em Serviço Social não possa ser reduzida aos programas de pós-graduação, ela é o “instrumental” de trabalho em potencialidade que oferece condições de aproximação com a realidade e de suas complexas determinações.

Nesse contexto, podemos observar o crescimento em todo o país das publicações acadêmicas em formato de artigos, livros e capítulos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de grupos de pesquisas que possuem as linhas de investigação que relacionam o Serviço Social e a Educação. Além disso, o quantitativo de grupos de pesquisas² que se debruçam na produção do conhecimento sobre o Serviço Social na educação tem crescido, e subsidiam o debate e a atuação profissional nessa área.

Posto isso, objetivamos analisar a produção teórica dos programas de pós-graduação do Estado da Paraíba acerca do Serviço Social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande a fim de levantar as principais temáticas e tendências do trabalho de assistentes sociais no espaço escolar. Este trabalho é fruto de discussões entre os próprios autores durante organização do ³I Encontro Estadual de Pesquisa do GEPESSSE: tendências do trabalho de assistentes sociais na Educação Básica Pública no Brasil; no qual perceberam a importância do trabalho da categoria profissional nas escolas municipais para realização de suas pesquisas científicas no âmbito dos programas de pós-graduação em que eram inseridos, e da construção histórica da inserção de assistentes sociais na educação municipal de Campina Grande.

Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem no materialismo histórico dialético estruturada a partir da análise de produções do conhecimento do Serviço Social na Educação Básica de Campina Grande desenvolvidas em dissertações de pós-graduação em Serviço Social (UEPB e UEPB) e Educação (UFCG). Ao apontarmos a relevância do movimento real do trabalho de base da categoria influenciar nas pesquisas acadêmicas, do pioneirismo do Serviço Social na Educação Básica de Campina Grande no Estado da Paraíba, comungamos com Ricardo Lara (2008), quando pretendemos indicar a teoria proposta como um ato político e nossa produção se posicionando em favor do trabalho, com as devidas consequências teórico-metodológicas e ético-políticas que ele nos traz.

2 A exemplo do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSSE), atualmente coordenado pela professora Eliana Bolorino (UNESP), que tem alcançado espaços em níveis nacional e internacional a fim de (re)conhecer os dilemas da categoria na política social em questão.

3 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Fundação Cooperação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre outras.



O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE – PB: DA HISTORICIDADE AO PROCESSO DE TRABALHO À LUZ DE PESQUISAS INSTITUCIONAIS E CIENTÍFICAS

A inserção do Serviço Social na educação municipal de Campina Grande - PB é marcada por sua história de referência e pioneirismo no Estado da Paraíba, pois remonta à década de 1970. De acordo com Amorim e Ramalho (2020), conforme informação da Assistente Social

Ivonete Alves Tenório, o pontapé inicial ocorreu na gestão do prefeito Enivaldo Ribeiro (1977-1983), quando a referida Ivonete Tenório, que atuava no Programa de Bolsas de Estudos para alunos em situação de vulnerabilidade da Secretaria Municipal do Trabalho e Bem-Estar Social, foi convidada no ano de 1977, pelo então Secretário de Educação, para transferir as atividades do citado Programa para a Secretaria de Educação.

De acordo com Amorim e Ramalho (2020), passando a ser coordenado pela educação, o citado Programa de Bolsas de Estudos foi ampliado com a oferta de outras atividades para os estudantes e suas famílias, desaguando na elaboração do projeto de implantação do Serviço Social Escolar, concretizado em 1979 com a criação do Serviço de Assistência ao Educando (SAE) para a concessão de auxílio para compra de material escolar, de transporte escolar e de assistência médica e bucal. As citadas autoras registram que a Assistente Social Ivonete Alves Tenório

{...} ocupando o cargo de provimento em comissão de chefe do Serviço de Assistência ao Educando, sentiu a necessidade de as escolas contarem com Assistentes Sociais em seu quadro de funcionários. Assim, convidou cinco profissionais de Serviço Social que eram professoras do município, para desempenhar a função de Assistente Social nas unidades escolares. Dentre as referidas profissionais, uma ficou prestando serviço na sede da Secretaria de Educação, no setor de merenda escolar, e as outras quatro foram designadas para as escolas municipais. A experiência piloto foi implantada nas Escolas Municipais: Tiradentes, Anísio Teixeira, Félix Araújo e Monsenhor Sales (Amorim; Ramalho, 2020, p. 99).

De acordo com algumas dessas 05 (cinco) profissionais, elas só passaram a ocupar oficialmente o cargo de Assistente Social Escolar nos anos de 1980, através de portarias amparadas pelo Estatuto do Magistério Público do Município de Campina Grande mediante a Lei nº 683/81 (Amorim; Ramalho, 2020).

Dando continuidade ao processo de consolidação do Serviço Social na educação de Campina Grande, Araújo (1995) aponta que em 1982 o SAE, por meio da Lei Nº 893/82 de 28/09/1982, foi substituído pelo Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) que, estruturado através da Divisão de Serviço Social e da Divisão de Merenda Escolar, reunia os assistentes sociais da educação, desenvolvendo os programas e projetos de assistência estudantil.

No ano de 1983, na gestão do prefeito Ronaldo Cunha Lima (1983-1988), por convite da Secretária de Educação e Cultura, Margarida Mota Rocha, o cargo de Diretora do DAE foi assumido pela Assistente Social Maria de Fátima Ribeiro Barbosa Lira, professora do Curso de Serviço Social da UEPB, ficando responsável pela Divisão de Serviço Social.



De acordo com Rocha (2020), a Assistente Social Fátima Ribeiro foi a responsável direta pela expansão do Serviço Social na educação de Campina Grande, pois ao assumir o referido Serviço, impulsionou as atividades já existentes e criou novos projetos para as escolas urbanas e rurais, a exemplo da criação das Associações de Pais e Mestres (Amorim; Ramalho, 2020, p.100).

Conforme depoimento da Assistente Social Maria de Fátima Ribeiro Barbosa Lira, diante da necessidade de ampliação da equipe, a demanda foi levada ao prefeito, o qual sinalizou a realização de Concurso Público caso lhe fosse provado que o Serviço Social era essencial nas unidades escolares. Concordando com o desafio proposto pelo prefeito Ronaldo Cunha Lima, a equipe intensificou as atividades e, no ano de 1986, conseguiu a realização do primeiro Concurso Público para Assistente Social das escolas públicas municipais (Amorim; Ramalho, 2020). Com isso, o quadro foi ampliado para 45 assistentes sociais, que passaram a atuar através de um trabalho conjunto com outros profissionais, como o orientador, o supervisor, o administrador escolar, o psicólogo e os professores (Araújo, 1995).

De acordo com informações da Assistente Social e Professora do Curso de Serviço Social da UEPB, Maria de Lourdes Almeida, em 1989 na primeira gestão do prefeito Cássio Cunha Lima (1989-1992), a função de Diretora do DAE passou a ser assumida por ela, uma vez que a Diretora anterior migrou para a função de Secretária Municipal do Trabalho e Bem-Estar Social de Campina Grande (Amorim; Ramalho, 2020). No entanto, segundo Araújo (1995), no ano de 1994 na gestão municipal do novo prefeito Félix Araújo Filho (1993-1996), o DAE e, conseqüentemente, a Divisão de Serviço Social foram extintos a partir de uma reforma administrativa. Dessa forma, as atividades dos assistentes sociais continuaram a ser desenvolvidas sem contar com uma coordenação específica de Serviço Social, mas, sim, de uma equipe pedagógica.

No segundo mandato do prefeito Cássio Cunha Lima (1997-2002), ao ser criado o Programa de Letramento na visão sócio-histórica (Sistema de Ciclos - Decreto Nº 2.715, de 05/02/1999)⁴, a Secretaria de Educação formou as denominadas “Equipe de Apoio” e “Equipe de Conteúdo” para dar assessoria às escolas na implantação e execução do citado Programa. A partir daí, os Assistentes Sociais passaram a ser acompanhados por uma equipe de técnicos da Secretaria de Educação, de maneira coletiva juntamente com os Psicólogos e Professores⁵ diretamente nas unidades escolares (Amorim; Ramalho, 2020).

No governo municipal de Veneziano Vital do Rêgo (2005-2012), a Secretaria de Educação criou a Diretoria Técnico Pedagógica, a qual realiza até os dias atuais o trabalho de coordenação dos técnicos (assistentes sociais, psicólogos e pedagogos) que estão desempenhando suas atividades nas unidades escolares, através de visitas às unidades e de reuniões mensais na sede da Secretaria.

⁴ Coordenado pelo casal de consultores, Professores Cornelis Joannes van der Poel e Maria Salette van der Poel.

⁵ (...) após anos de experiência, foi observado que tal Sistema não estava atendendo às expectativas, pois as escolas não passaram por mudanças pedagógicas para dar conta da proposta, provocando, assim, um mascaramento dos índices de aproveitamento dos alunos ao término de cada Ciclo. Assim, após avaliação de toda a rede, ele foi revogado por meio do Decreto Municipal nº 4.203, em 01/12/2015. Dessa maneira, ainda no ano de 2015, foi instituído pelo Conselho Municipal de Educação, através da Resolução nº 02/2015 de 16/12/2015, o Sistema de Seriação Anual, o qual está em vigor até os dias atuais nas escolas municipais (Amorim; Ramalho, 2020, p. 94).



Cabe destacar que, ao longo da instauração do Serviço Social na educação municipal de Campina Grande, foram realizados mais 04 (quatro) Concursos Públicos para Assistente Social Educacional, sendo 01 (um) no ano de 2001 (na gestão de Cássio Cunha Lima), 02 (dois) no ano de 2007 (na gestão de Veneziano Vital do Rêgo) e, por último, 01 (um) no ano de 2021 (na gestão do atual prefeito Bruno Cunha Lima). Segundo informações da Secretaria de Educação (Campina Grande, 2023), atualmente o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande está formado por 148 (cento e quarenta e oito) unidades escolares (106 escolas e 42 creches), organizadas em núcleos por proximidade geográfica. Dentre essas instituições, 64 (sessenta e quatro) contam com o exercício profissional de 45 (quarenta e cinco) assistentes sociais, em que 24 (vinte e quatro) profissionais são do quadro efetivo e 21 (vinte e uma) profissionais são contratados, todos sob a coordenação e orientação da Diretoria Técnico Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Além desses 45 (quarenta e cinco) profissionais presentes nas unidades escolares, 04 (quatro) se encontram afastadas da função de Assistentes Sociais por estarem na gestão de unidades escolares e 03 (três) Assistentes Sociais estão com execução de atividades na Secretaria de Educação: 01 (uma) na assessoria à Diretora Técnica e 02 (duas) no Programa Busca Ativa, totalizando 52 (cinquenta e duas) profissionais de Serviço Social.

Como vimos, a inserção de Assistentes Sociais na educação de Campina Grande possui uma trajetória histórica que vem desde a sua gênese, na década de 1970, até os dias atuais, contando com muitas lutas, conquistas e desafios. Tal contexto transpõe os muros das instituições de formação e o ambiente acadêmico, tal façanha passa a ser difundida e reconhecida por meio das pesquisas nos programas de Pós-graduação em Serviço Social e Educação aos quais seguem nosso registro de acúmulo teórico em questão.

A primeira produção acadêmica sobre o Serviço Social na Educação municipal de Campina Grande – PB situada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB

O Curso de Mestrado Acadêmico Stricto Sensu do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGSS/UFPB), foi criado por meio da Resolução nº. 202/1977 do CONSUNI e implantado no ano de 1978, com credenciamento em 1985, através do parecer nº 754/1985 do Conselho Federal de Educação. Apresenta, em sua trajetória, a marca de ter sido pioneiro na formação docente na Área de Serviço Social como primeiro Mestrado da Região Nordeste e o quinto no país (UFPB, 2023).

A atuação acadêmica do Mestrado/PPGSS ganhou relevância histórica, não apenas pela capacidade de atender a uma grande demanda reprimida de formação docente interdisciplinar das Regiões Norte e do Nordeste brasileiro, mas, sobretudo, por ser um espaço de amplo debate de atuação político-acadêmica que fomentava a luta pela redemocratização do país. Nessa direção, o Mestrado/PPGSS é protagonista, especialmente por meio de duas atuações coordenadas pelo Professor Jean Robert para consolidar o Curso: i) o Seminário Internacional realizado em 1978, no âmbito da Pós-graduação da UFPB, em parceria com os Cursos de Psicologia e Ciências Sociais, que contou com a presença do sociólogo francês



Robert Castel, e com a participação de Franco Basaglia, psiquiatra italiano famoso pela luta antimanicomial, também com a participação do filósofo Roberto Machado; ii) a Pesquisa Nordeste, que resultou no Livro “As Funções Socioinstitucionais do Serviço Social”, organizado por Jean Robert, editado pela Cortez em 1985.

O Mestrado/PPGSS foi credenciado por meio do Parecer nº 754/1985 do Conselho Federal de Educação. Novamente, ressaltamos o traço de pioneirismo: foi um dos primeiros Cursos de Pós-Graduação a ser credenciado no país na área de Serviço Social. A importância desse curso para consolidar a área de Serviço Social na Região Nordeste foi perceptível durante toda a década de 1980, sobretudo pelo impacto de sua produção acadêmica avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o conceito A, durante toda a década de 1980 (UFPB, 2023).

A área de concentração do Serviço Social e Política Social (PPGSS) está estruturada em duas linhas de pesquisa, nas quais articulam-se disciplinas, grupos e projetos de pesquisa, dissertações, produção docente e discente, aglutinando-se as temáticas, conforme as especificidades e as semelhanças de domínio de conhecimento: Serviço Social, Trabalho e Política Social (Linha 1.); Estado, Direitos Sociais e Proteção Social (Linha 2)

A dissertação de Maria de Fátima F. de Araújo: A prática do Serviço Social na Educação Municipal de Campina Grande: análise e perspectivas

A dissertação de Maria de Fátima F. de Araújo inaugura nossas discussões acerca do Serviço Social na Educação Básica de Campina Grande – PB e é considerada elemento basilar da produção do conhecimento do Serviço Social na Educação. Ela foi apresentada, defendida e catalogada em 1995, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba.

Disposta em 3 (três) capítulos que versam (1.) da Política Educacional Brasileira a partir da década de 1960 até a década de 1980, com a contextualização perpassando a educação municipal de Campina Grande; (2.) da Prática do Serviço Social na Educação, situando a origem e concepção do Serviço Social, sua particularidade na Educação, reverberando em sua prática nas secretarias de educação e nas escolas municipais; e (3.) do Fazer Profissional do Assistente Social, situando a prática pedagógica da categoria, a busca pela interdisciplinaridade, a sua dimensão política, a autonomia e o espaço profissional.

O objetivo da dissertação de Fátima Araújo é sistematizar e analisar a experiência do Serviço Social na educação municipal de Campina Grande – PB, com o intuito de contribuir com o debate sobre a prática profissional em um período de efervescência política, mobilização e organização da sociedade civil (Araújo, 1995).

Para a autora, a necessidade de conhecer com maior profundidade as determinações do trabalho profissional de Assistentes Sociais na educação municipal deu-se por meio de entrevista com as profissionais a fim de expressarem, também, seus pensamentos acerca de seu trabalho no cotidiano escolar. A atuação da autora na área da educação durante os anos de 1986 a 1991 foi determinante para perceber a necessidade de discussão e análise de seu objeto de pesquisa. A autora alegou que “as limitações de ordem teórico-prática” a



fizeram perceber certa desvinculação do trabalho profissional com a perspectiva crítica; a não compreensão de parte da categoria sobre seu trabalho e sobre a política de educação; a diluição da compreensão do trabalho do Assistente Social no âmbito interdisciplinar; e a dificuldade de alcançar um objetivo preciso da categoria, alcançando, portanto, os da secretaria municipal de educação.

A relevância do trabalho realizado, segundo Araújo (1995), está centrada nos elementos que irão surgir permitindo maior contribuição ao debate sobre o trabalho profissional, assim como perceber uma nova postura do Assistente Social de Campina Grande – PB frente ao trabalho no Sistema Municipal de Ensino.

Por tratar-se de uma pesquisa que estava inserida nas condições objetivas de desenvolvimento societário macro, das condições objetivas de ressignificação da profissão na década de 1980, e das próprias mudanças estruturais em nível macro no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande - PB⁶, as questões norteadoras eram consideradas conforme:

- a) Com a redefinição do Serviço Social, a quem servia essa prática?;
- b) Quais eram os objetivos do Serviço Social junto às APMs (Associações de Pais e Mestres)?;
- c) Como tem se desenvolvido os objetivos do Serviço Social frente aos objetivos da instituição (SEC) de Campina Grande?;
- d) Na prática existia realmente um trabalho interdisciplinar visando à melhoria da qualidade de ensino? e) E hoje, como vem sendo analisado o “fazer” do assistente social diante do seu desempenho no cotidiano da escola? (Araújo, 1995, p. 7).

A pesquisa de Araújo (1995) trata de cunho qualitativo, realizada por meio de entrevista semiestruturada e teve como amostragem quase 50% (cinquenta por cento) dos 36 (trinta e seis) Assistentes Sociais atuantes na educação municipal. Destes profissionais, 19 (dezenove) participaram da pesquisa estando 2 (dois) atuando nas funções de gestão e 17 (dezessete) nas escolas municipais. Foi desenvolvida por meio de duas etapas: a construção da história do “Serviço Social Escolar”, por meio de documentos legais e Trabalhos de Conclusão de Curso; por meio de entrevistas com as profissionais que fizeram parte desse processo de reestruturação do Serviço Social na Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande – PB, tendo como categorias de análise: prática profissional, interdisciplinaridade e autonomia profissional.

A autora concluiu que o Serviço Social na Educação Municipal de Campina Grande desenvolvia seu trabalho em linha educativa no intuito de fazer mediações para o fortalecimento da comunidade escolar em torno de uma “educação participativa e democrática”. A pesquisa fez apontamentos sobre o reconhecimento que a categoria tem de seu trabalho, sabendo que este atende às requisições institucionais sem deixar de atender aos desafios dentro do espaço escolar; também aponta às necessidades da participação das famílias no histórico escolar dos filhos; para as tentativas de trabalho interdisciplinar com demais profissionais (orientador, supervisor, psicólogo e pedagogo); possibilitou que os profissionais percebessem a concepção de educação como “um processo amplo que não pode ser visto de maneira iso-

⁶ O Serviço Social, na década de 1980, assume uma nova estruturação do departamento de educação do 1º grau, com a extinção do SAE e a criação e regulamentação do Departamento de Assistência ao Educando, surgindo a divisão do Serviço Social. A categoria passa a atuar na perspectiva de organização e mobilização da comunidade escolar conforme Estatuto do Magistério Municipal (Araújo, 1985).



lada no contexto político social” e que as expressões da questão social não podem ser vistas apenas pela perspectiva no aluno, mas nos fatores sociais, emocionais, econômicos e políticos.

As segunda e terceira produções acadêmicas sobre o Serviço Social na Educação municipal de Campina Grande – PB agora situadas no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UEPB

O curso de mestrado acadêmico em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) foi aprovado pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CT-C-ES) no período de 23 a 26 de abril de 2012. Em sintonia com as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, a estruturação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, ora implementado, contempla as áreas temáticas concentradas em duas linhas: Serviço Social, Estado, Trabalho e Política Social (Linha 1.); e Gênero, Diversidade e Relações de Poder (Linha 2.).

A primeira Linha de pesquisa prioriza as transformações societárias e os rebatimentos para o Serviço Social no enfrentamento das expressões da “Questão Social”, além de estudar as dimensões ontológicas do Estado capitalista, analisando as políticas sociais como produto da relação capital versus trabalho. Já a segunda Linha tem como foco as relações de gênero como construção sócio-histórica constituinte da “Questão Social”, perpassadas por relações de poder, com interação em diversos processos sociais e culturais que atuam no sentido de conversão de diferenças sociais em fontes discriminatórias (Santiago, *et al.*, 2014).

O PPGSS-UEPB tem por objetivo formar pessoal qualificado para o exercício da pesquisa e do magistério superior em Serviço Social e áreas afins; formar docentes e pesquisadores que desenvolvam conhecimentos relativos à realidade social e às exigências de intervenção na realidade a fim de contribuir para formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas sociais (Santiago, *et al.*, 2014).

Ainda para Santiago *et al.* (2014), o programa tem duração de 24 meses, exigência de cumprimento de 28 (vinte e oito) créditos, a seleção é anual e teve o primeiro processo seletivo em outubro de 2012 com inscritos de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, de diversos estados brasileiros como Ceará, Alagoas, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Sergipe, demanda expressiva dado a credibilidade adquirida ao PPGSS-UEPB.



A dissertação de Kivânia Karla Silva Albuquerque Cunha: Tendências do Exercício Profissional do Assistente Social na Política de Educação: as escolas municipais de Campina Grande-PB

A pesquisa realizada pela assistente social Cunha⁷ (2017), destaca-se por ter sido a primeira produção teórica da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB que pesquisou o exercício profissional do/a Assistente Social na política de educação, mais especificamente na Educação Básica do município de Campina Grande-PB. Corroborou com as autoras Amorim e Ramalho (2020), em que na sua pesquisa detectou a inserção destes (as) profissionais na política de educação ainda na década de 1970.

A pesquisa de Cunha (2017) objetivou analisar o exercício profissional do/a assistente social nas escolas no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, teve o método crítico-dialético para análise de dados, além de ser configurada como uma pesquisa do tipo analítica, documental e empírica, caracterizada como estudo de caso. O caráter censitário foi preponderante na discussão da autora, contemplando o universo de 24 (vinte e quatro) assistentes sociais atuantes nas escolas da zona urbana do município.

A pesquisadora alegou que a motivação da pesquisa partiu ainda no estágio supervisionado em escola municipal, impulsionando também para a construção de seu Trabalho de Conclusão de Curso, e essas experiências desembocaram nas questões da pesquisa:

1. Como vem se configurando o exercício profissional do/a Assistente Social no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, que dispõe de uma ampla rede escolar e um significativo número de Assistentes Sociais inseridos/as nesse âmbito;
2. Como o desmonte das políticas sociais promovido pelos recentes governos, a exemplo do que tem ocorrido com a política de educação, repercute no cotidiano do exercício profissional do/a assistente social;
3. Qual o perfil do/a assistente social que atua na política de educação, e quais as implicações deste perfil para o seu exercício profissional;
4. Quais as condições e as relações de trabalho desses/dessas profissionais inseridos/as na política de educação no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB;
5. Enfim, quais as tendências mais significativas do exercício profissional do/a assistente social no âmbito dessa política? (Cunha, 2017, p. 21).

Além da introdução, a pesquisa apresenta três capítulos com breve discussão teórica, método, metodologia, objetivos e justificativa do objeto; assim como foi tratado do movimento histórico da política de educação brasileira e o processo histórico da institucionalização do serviço social; também foi revista a crise estrutural do capital que esteve presente nas discussões da autora, tendo como foco suas expressões no cenário nacional e as requisições para o mundo do trabalho.

As tendências apresentadas por Cunha (2017) têm se afirmado com conformações atualizadas no atual contexto. Dentre as tendências que incidem no exercício profissional

⁷ Tendências do Exercício Profissional do Assistente Social na Política de Educação: as escolas municipais de Campina Grande-PB. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. 2017.



do/a Assistente Social inserido na educação básica do município de Campina Grande-PB, destacase que o contingente profissional é predominantemente feminino; há crescente precarização do trabalho, que se expressa no quadro insuficiente de profissionais nas escolas, na falta de espaço físico adequado para o exercício profissional, nos baixos salários, na polivalência, nas duplas jornadas de trabalho, no excesso de demandas, na sobrecarga de trabalho, no adoecimento profissional e no desempenho de atividades que não são de suas atribuições e competências, repercutindo, significativamente, na perda de qualidade dos serviços prestados à população usuária. Portanto, as tendências do exercício profissional do/a Assistente Social nas escolas públicas de educação básica de Campina Grande-PB podem ser identificadas como pragmáticas, imediatistas, descontínuas, com ações pontuais impostas verticalmente pela própria política de Educação.

A dissertação de André Monteiro Moraes: A concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais na rede básica de ensino de Campina Grande – PB

A pesquisa de André Moraes é a segunda dissertação do PPGSS-UEPB que discute diretamente a relação do Serviço Social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. Embora não dê centralidade ao trabalho profissional, a epistemologia dela parte da subjetividade das profissionais⁸ do Serviço Social no que concerne à apreensão da concepção de educação. Obviamente, tal análise foi necessária por considerar as condições objetivas em que estavam inseridas as entrevistadas.

Apreender a concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, identificando os limites e possibilidades em sua intervenção profissional estava no cerne do objetivo da pesquisa. Tal apreensão foi desenvolvida e analisada por meio do materialismo histórico-dialético, classificando a pesquisa como qualitativa, documental, contendo entrevistas semiestruturadas para esteio das questões. Para isso, Moraes (2021) propôs identificar qual é a concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Sociais de Campina Grande, para isso, além de entrevistas semiestruturadas, utilizou o Plano de Ação, documento organizado pela categoria profissional.

Foram utilizadas como categorias de análise: os projetos e ações que o Serviço Social desenvolve nas instituições formais; as demandas que emergem aos Assistentes Sociais; a referência às competências e atribuições profissionais expressas na Lei que Regulamenta a profissão (nº 8.662/93), no Código de Ética (1993) e nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996); e a concepção de educação na perspectiva crítica norteada pelos Subsídios para atuação do Assistente Social na Política de Educação do conjunto CFESS/CRESS.

Para as entrevistas, o autor elaborou um questionário semiestruturado a fim de guiar a conversa sem ir direto à questão principal do objeto. O roteiro de entrevista priorizou dois temas específicos: A concepção de Educação, o papel da educação, da sua função social, de seus efeitos, de expectativas e do poder que ela exerce na sociedade em que vivemos; e o papel

⁸ As profissionais que participaram da pesquisa foram todas do sexo feminino.



do Serviço Social na [Política de] Educação, buscando identificar como a categoria conseguiu formular sua concepção de educação. Embora no Plano de Ação tenha sido possível perceber a compreensão de educação sob o olhar da categoria, a entrevista foi realizada com um número de 03 (três) Assistentes Sociais. Ligado a esta baixa adesão, estavam as condições objetivas do período em que a pesquisa foi realizada: o auge da Pandemia do Covid-19, quando algumas profissionais não estavam acometidas pelo vírus, estavam cuidando de algum parente adoecido ou enfrentando o luto pela perda de alguém.

A pesquisa está organizada em três capítulos, após a introdução, o segundo capítulo traz as considerações teóricas acerca da Educação sob o prisma do capital, no que diz respeito à concepção de Educação que fomenta o processo de emancipação humana e o enfrentamento das contradições da sociedade de classe por meio da Política de Educação. No terceiro capítulo, foi tratada a contextualização histórica da inserção de Assistentes Sociais na esfera da educação básica no Brasil e como têm sido os desafios do trabalho desses/as profissionais na consolidação de uma intervenção pautada na perspectiva crítica. No quarto e último capítulo, foram abordadas as particularidades do Serviço Social na Educação Básica do Município de Campina Grande – PB, iniciando com a contextualização histórica de sua inserção até a sua consolidação atualmente. Posteriormente, segue abordando as peculiaridades do trabalho profissional da categoria a partir do Plano de Ação atentando para a respectiva análise. Em seguida, analisa as concepções teórico-metodológicas e ideopolíticas da categoria acerca da concepção de educação.

O estudo permitiu ao autor reconhecer que as Assistentes Sociais conseguiram incorporar as diretrizes assumidas nos documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS no que diz respeito às concepções teóricas e ideopolíticas que estão no interior da profissão, baseadas na perspectiva crítica e em sintonia com o projeto ético-político profissional. Tais incorporações estão sinalizadas tanto nas ações expostas no plano de ação, quanto nas falas no decorrer das entrevistas. Sendo assim, há uma relação direta entre o que a categoria defende acerca da educação com a atuação das Assistentes Sociais do município de Campina Grande – PB.

O zelo em compreender qual era a concepção de educação dos Assistentes Sociais do Sistema Municipal de Educação de Campina Grande – PB, dava-se, segundo Moraes (2021) *apud* Mészáros (2008), entendendo que sob uma concepção mais ampla de educação é possível galgar uma mudança verticalmente radical de ruptura com a lógica do capital. Mais adiante, o autor alerta para os desafios que as determinações gerais do capital influenciam diretamente na educação, nos valores, nos costumes, nas crenças e nas ideias de um povo e que uma compreensão equivocada da realidade determina as atividades cotidianas.

Eis, então, o desafio colocado às Assistentes Sociais “de compreender o alcance das estratégias educacionais empreendidas sobre a hegemonia do capital a fim de reorientar a direção política de sua atuação profissional” (Moraes, 2021, p. 103), entretanto, a pesquisa sinalizou uma concepção de educação coerente com o Projeto Ético-Político da categoria.



A quarta produção acadêmica acerca do Serviço Social na Educação municipal de Campina Grande – PB agora situada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é resultado de mais de 35 (trinta e cinco) anos de experiência em ensino, pesquisa e extensão da Unidade Acadêmica de Educação (UAEd), cuja criação antecede a própria instituição da UFCG. A UAEd possui ampla participação e protagonismo na Educação Básica e na Educação Superior na região Nordeste, sendo uma das pioneiras, no Brasil, a oferecer no curso de Pedagogia a formação de docentes para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o Mestrado Acadêmico caracteriza-se pelo aprofundamento teórico-metodológico em duas linhas de pesquisas: História, Política e Gestão Educacionais (Linha 1.), Práticas Educativas e Diversidade (Linha 2.). Essas Linhas procuram atender, conjuntamente, ao comprometimento com a produção crítica do conhecimento e com a formação éticoacadêmica de educadores e pesquisadores, visando contribuir para a compreensão e a transformação da realidade socioeducacional brasileira, especialmente no âmbito regional.

Tendo a pesquisa como princípio formativo, o Mestrado Acadêmico propõe-se a formar profissionais que privilegiem a construção e a reconstrução do conhecimento na área da educação com autonomia, com capacidade de analisar e compreender criticamente diferentes contextos educacionais e que promovam a articulação entre a produção e a disseminação do conhecimento, eixos considerados fundamentais à própria intervenção na realidade.

A dissertação de Maria Dolores Melo do Nascimento: O Trabalho das Assistentes Sociais na educação em tempos de negação dos direitos: uma análise a partir da realidade de Campina Grande-PB

A pesquisa de Nascimento é considerada a mais atual (2023) conduzida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB (PPGE-UFCG), empreende uma investigação abrangente e aprofundada sobre o trabalho das⁹ Assistentes Sociais nas escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, localizado no Estado da Paraíba. O estudo foi embasado em uma abordagem sistemática, fundamentada no campo da educação, e direcionado para a compreensão das complexidades e desafios enfrentados por essas profissionais no cenário escolar.

O cerne dessa pesquisa encontra-se na análise da inserção das Assistentes Sociais no contexto educacional. Essa inserção é contextualizada historicamente, considerando as mudanças socioeconômicas e políticas que moldaram tal integração. Por meio da exploração detalhada da progressão legislativa e das práticas dessas profissionais, o estudo destaca como o contexto político, econômico e social do Brasil impactou tanto as condições de trabalho quanto a preservação do seu papel ao longo do tempo.

O foco deste estudo é a investigação das condições de trabalho das Assistentes Sociais inseridas nas escolas públicas municipais do sistema de ensino de Campina Grande em

⁹ As profissionais que participaram da pesquisa foram todas do sexo feminino.



face do atual contexto de negação de direitos sociais. A principal indagação que orienta esta pesquisa é: quais são as condições de trabalho dessas profissionais e como isso repercute em sua atuação no ambiente escolar? Para abordar essa questão, foram consideradas as atuais condições de trabalho das Assistentes Sociais em escolas públicas municipais de Campina Grande-PB, tendo em vista a composição de equipes multiprofissionais incumbidas de atender a unidades escolares diversas, cada uma com suas próprias demandas e especificidades.

Entretanto, por meio da abordagem dialética, foram explorados os desafios e a limitação enfrentados pelas Assistentes Sociais, evidenciando a precariedade do trabalho, a falta de recursos e as complexidades decorrentes das políticas neoliberais. Aspectos como a diferenciação entre profissionais concursadas e contratadas foram delineados, ilustrando como essa distinção impacta diretamente suas atribuições e condições laborais (Nascimento, 2023).

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com 06 (seis) profissionais, destacou-se as seguintes informações e ponderações: em relação ao vínculo empregatício das profissionais, 03 (três) delas são concursadas, enquanto outras 03 (três) foram contratadas como prestação de serviço temporário ou por meio de contrato emergencial por excepcional interesse público. As Assistentes Sociais não concursadas informaram que o ingresso ocorreu por indicação e envio de currículo, sem a realização de um processo de seleção formal.

Além disso, a autora deixou evidente que a carga horária entre as duas categorias não é similar: as concursadas possuem uma carga horária alinhada com os demais profissionais da educação, enquanto as contratadas não têm direito às 10 (dez) horas departamentais para estudos, formação e planejamento; também a remuneração das efetivas está de acordo com o Piso Nacional Salarial da Educação, enquanto as contratadas são pagas apenas pelas horas efetivas de trabalho, resultando em um valor inferior ao piso. As profissionais contratadas não desfrutam de benefícios como férias, décimo terceiro salário e licenças remuneradas. Essas disparidades evidenciam a desigualdade na valorização e reconhecimento das trabalhadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora apresentado permite compreendermos que as pesquisas envolvendo a história do Serviço Social e o processo de trabalho de Assistentes Sociais no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB são pensadas a partir de sua relação intrínseca com o exercício profissional da categoria, pois os espaços de intervenção são inerentes às demandas postas em suas mais variadas expressões da “questão social”, objeto de trabalho do Serviço Social. A coerência das investigações perpassou o campo das entrevistas com parcela de profissionais desvendando o cotidiano profissional impostos pelas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais mais gerais do capital em detrimento das mais específicas, aquelas no âmbito das exigências postas pela Secretaria Municipal de Educação.

Também percebemos que as pesquisas resultantes não são objetos específicos das formações em programas de Pós-graduação, muito pelo contrário, consideramos a sistematização dialética desse processo advinda da intervenção profissional, no nosso caso, em atuação direta – por meio do exercício profissional. Isso torna unânime, em nossas análises, que a pesquisa é parceria potencial na relação entre a atuação profissional e a produção do conhecimento.



Este aprimoramento teórico contribuiu para compreensão da organização política da categoria no sistema municipal de ensino de Campina Grande - PB, assim como na sistematização do trabalho profissional, nas formas de identificar a concepção crítica que os profissionais têm acerca da política pública em que estão inseridos, das tendências contemporâneas de sua inserção no mundo do trabalho e na visibilidade do pioneirismo da inserção do Serviço Social na Educação Básica no Estado da Paraíba. É, portanto, uma discussão que não se encerra aqui, mas implica futuras construções do conhecimento e subsidiar a intervenção profissional a fim de otimizar o trabalho e os serviços prestados à comunidade.



REFERÊNCIAS

AMORIM, M. de F. M.; RAMALHO, M. N. Elementos históricos da inserção de assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB). *In*: FÉRRIZ, A. F. P.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (org.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2020.

ARAÚJO, M. de F. F. de A. **A Prática do Serviço Social na Educação Municipal de Campina Grande: Análise e Perspectiva**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

CAMPINA GRANDE. **Informações sobre números de unidades escolares e profissionais de serviço social**. Campina Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CUNHA, K. K. S. A. **Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação: as escolas municipais de Campina Grande - PB**. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

LARA, R. A produção do conhecimento em Serviço Social: o mundo do trabalho em debate. 2008. 281 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Franca, SP, 2008.

MORAES, A. M. **A concepção de educação que norteia o trabalho profissional de Assistentes Social da Rede básica de ensino de Campina Grande - PB**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

NASCIMENTO, M. D. M. do. **O trabalho das assistentes sociais na educação em tempos de negação dos direitos: uma análise a partir da realidade de Campina GrandePB**. 2023. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Campina Grande, 2023.

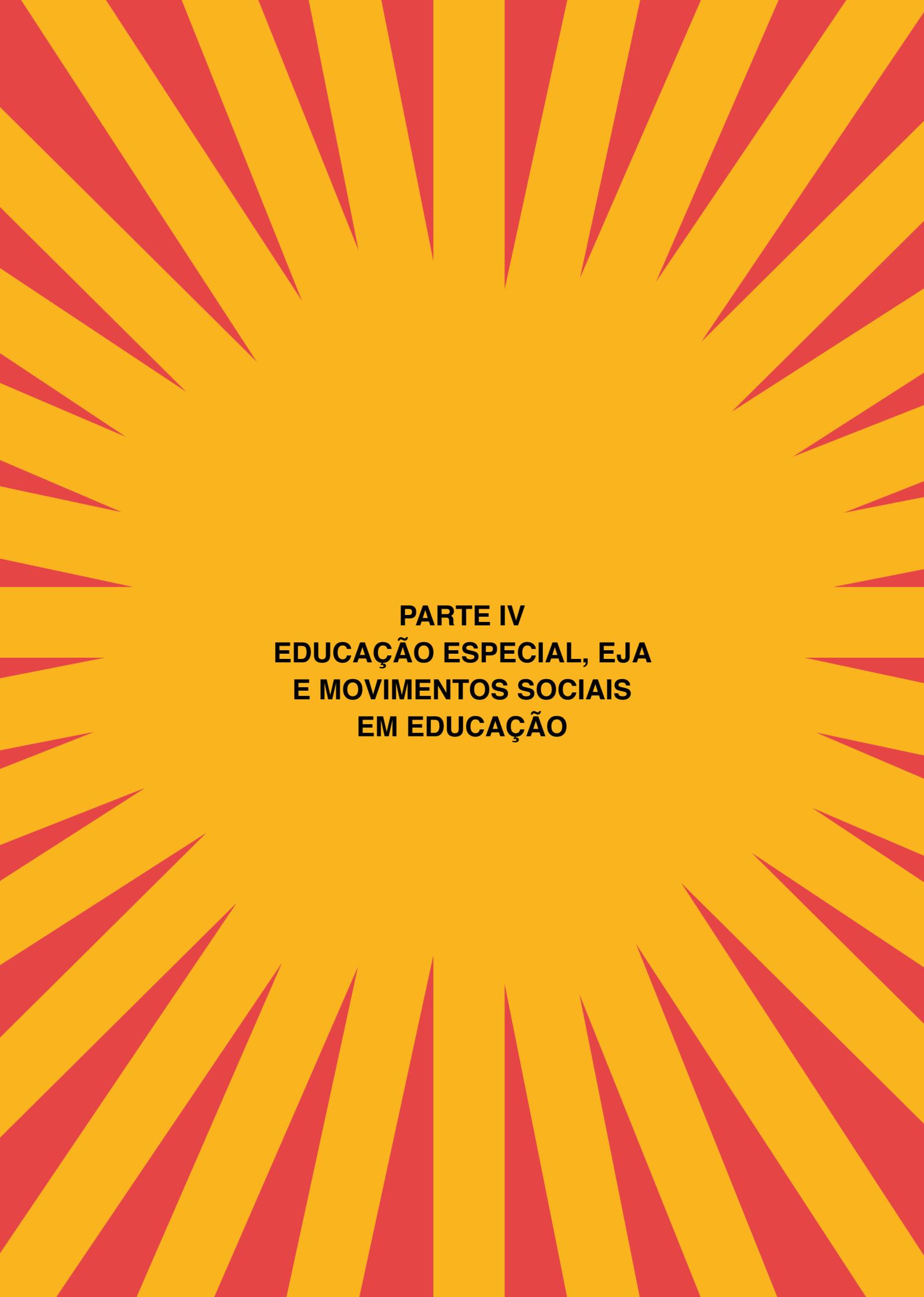
NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 17, n. 50, p. 87-132, abr. 1996.



SANTIAGO, I. M. F. L.; DAVI, J.; SOUZA, M. A. S. L. de; NÓBREGA, M. B. da. A pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba e os desafios de sua implantação no contexto de mercantilização do Ensino Superior. *In*: FÉRRIZ, A. F. P.; PATRIOTA, L. M.; SILVEIRA, S. A. S. (org.). **O curso de Serviço Social da UEPB**: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 133-170.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Programa de Pós-Graduação em Serviço Social**. Disponível: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=1905#:~:text=O%20Curso%20de%20Mestrado%20Acad%C3%AAmico,do%20Conselho%20Federal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível: <http://www.ppged.ufcg.edu.br/index.php/Hist%C3%B3rico>. Acesso em: 10 ago. 2023.



PARTE IV
EDUCAÇÃO ESPECIAL, EJA
E MOVIMENTOS SOCIAIS
EM EDUCAÇÃO



Capítulo 1

EDUCAÇÃO COMO FORMA DE INTEGRAÇÃO LOCAL PARA AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES REFUGIADOS

Por:

Flávia Pacheco Sanchez

Andreia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni

Ariane Rego Paiva



Flávia Pacheco Sanchez⁴¹

Andreia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni⁴²

Ariane Rego Paiva⁴³

<https://doi.org/10.47519/eiae.p4c1>

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do sistema capitalista tem como consequência inúmeras crises humanitárias. Essas crises humanitárias em conjunto com a fase imperialista do capital, cuja base é a soberania de uns Estados sobre os outros, têm feito intensificar a crise migratória. Crise esta que, segundo Bauman (2016), não é um fenômeno recente.

Focando nos deslocamentos forçados, pesquisas realizadas pelas instituições responsáveis pelo tema indicam que vem aumentando gradativamente, já que em 2019, o número de refugiados no mundo era 26 milhões, o que passou a ser 26,4 milhões em 2020 (OIM, 2022). E, como o Brasil passou a ser alvo de asilo dessa população, a realidade não se difere. Contudo, quando falamos sobre as crianças e adolescentes nessa situação, elas representam, mundialmente falando, metade desse valor (13,2 milhões) (OIM, 2022), e, no Brasil, 54% de 29.107 são pessoas menores de 24 anos solicitando refúgio no país (OBMigra, 2022). Esses dados demonstram que essa situação precisa de atenção global e ser atendida com soluções duráveis e humanizadas.

O aumento do público infante-juvenil em situação de refúgio requer medidas efetivas e, pensar em sua integração é uma delas. Uma das formas de integração local é através da educação, que por ser um direito universal e fundamental garantido pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Constituição Federal de 88, incluem essas crianças e adolescentes, podendo, assim, integrar não somente elas, mas também sua família.

O artigo objetiva suscitar o debate sobre as barreiras enfrentadas pelas crianças e adolescentes refugiadas no acesso à escola. Para isso, foi utilizada a abordagem qualitativa e exploratória, com coleta de pesquisa bibliográfica, utilizando-se de material sobre o tema já produzido anteriormente.

O DESLOCAMENTO FORÇADO NO CAPITALISMO

Como afirma Bauman (2016, p. 9) em seu livro *Estranhos à nossa porta*, “A migração em massa não é de forma alguma um fenômeno recente. Ele tem acompanhado a era moderna desde seus primórdios”. O fenômeno do deslocamento forçado ocorre desde o início da sociedade civil, como já foram descobertos em tratados do Egito Antigo que já existia refugiados, ou com expansão marítima do final século XV realizada pelos europeus ou, até mesmo, com a Revolução Industrial (1760 – 1840), mas, principalmente, nos períodos das Primeira (1914 – 1918) e Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) e até os dias de hoje. A questão é que os eventos do deslocamento forçado se intensificam conforme o sistema capitalista se aprimora.



Através das expansões marítimas que se iniciaram no final do século XV em busca de novos territórios para explorar, os europeus produziram inúmeros emigrantes do continente africano com o objetivo de obrigá-los a trabalhar em seus territórios. É importante frisar que o tráfico negreiro é um dos primeiros e grandes exemplos de migração forçada internacional, além de (a mão de obra escravizada) ter sido a base de desenvolvimento do capitalismo mercantil, já que o gasto com esse trabalho era nulo, portanto, o lucro era quase que cem por cento, gerando o acúmulo de capital.

O primeiro momento desse desenvolvimento devastador do imperialismo foi organizado em torno da conquista das Américas, no quadro do sistema mercantilista da Europa atlântica da época. As devastações desse primeiro capítulo da expansão capitalista mundial (genocídio dos índios, tráfico de escravos africanos) produziram – com atraso – as forças de libertação que questionaram as lógicas que as comandavam (Amin, 2005, p. 84).

Já na Revolução Industrial, essa movimentação foi (um pouco) diferente. Mais uma vez a Europa, e, desta vez, os Estados Unidos, fomentaram a migração da população dos países periféricos, em sentido o seu território e aos demais países centrais, para que os mesmos buscassem melhores condições de vida. Contudo, essa busca significava vender sua força de trabalho por um valor mais baixo. Ela acaba sendo desvalorizada por se encaixar como uma fonte de trabalho primário, deixando o trabalho especializado para os seus nativos. E, ainda, esses países centrais se aproveitam desse poder e se apropriam dos recursos naturais dos países periféricos.

O segundo momento da devastação imperialista foi construído com base na revolução industrial e se manifestou pela submissão colonial da Ásia e da África. “Abrir os mercados” e apoderar-se das reservas naturais do globo eram as reais motivações, como é sabido hoje em dia (Amin, 2005, p. 84).

Por fim, com a Primeira e Segunda Guerra Mundial, gerando inúmeras mortes e a necessidade de sair do continente em busca de um lugar seguro – outro fortalecimento do deslocamento forçado –, o continente europeu ficou devastado, havendo escassez de moradia, de alimento e de trabalho (Andrade, 2006, p. 28).

Logo, para entender o deslocamento forçado, é necessário compreender o capitalismo.

Segundo Yamamoto (2001, p.11) “o regime capitalista de produção é tanto um processo de produção das condições materiais da vida humana, quanto um processo que se desenvolve sob relações sociais-histórico-econômicas de produção específicas”. Ou seja, “é um sistema econômico que se estrutura na acumulação de riqueza através da propriedade privada dos meios de produção” (Sanchez, 2023, p. 14). Contudo, a fase imperialista do capital é a que melhor explica a temática.

David Harvey define “imperialismo capitalista” como:

uma fusão contraditória entre “a política do Estado e do império” (o imperialismo como projeto distintivamente político da parte de atores cujo poder se baseia no domínio de um território e numa capacidade de mobilizar os recursos naturais e humanos desse território para fins políticos, econômicos e militares) e “os processos moleculares de acumulação do capital no espaço e no tempo” (o im-



perialismo como um processo político-econômico difuso no espaço e no tempo no qual o domínio e o uso do capital assumem a primazia) (Harvey, 2003, p.31).

O capitalismo imperialista é baseado na superexploração, em âmbito geral, dos países centrais sobre os periféricos, superexplorando a força de trabalho e os recursos naturais desses países e, ainda, controlando a expansão do mercado. Dessa maneira, essa soberania de alguns Estados perante os outros, a desigualdade social é intensificada nacional e internacionalmente. E, ao vivermos num capitalismo global e pensando em seus avanços, novas formas de produção são criadas, focando sempre no máximo lucro possível, o que gera diminuição das vagas de emprego. Logo, os trabalhadores se submetem às lógicas aproveitadoras do capital, aceitando trabalhos informais, já que as consequências do avanço do capitalismo são desemprego em massa e precarização da fiscalização das leis trabalhistas (Sanchez, 2023, p. 14).

Outra consequência dessa desigualdade social mundial é, o que alega Thomé (2019) em sua dissertação, o aumento da imigração. Esse movimento aumenta pela busca de melhores condições de vida. Entretanto, com o passar dos anos, essa imigração “evolui” de sentido Sul Global-Norte Global para acrescentar o sentido Sul-Sul Global (Thomé, 2019). Pode-se perceber essa novidade através de dados numéricos coletados pelo ACNUR (2021), que diz que “em 2020 o Brasil recebeu solicitações de pessoas provenientes de 117 países, sendo a maioria de venezuelanos (78,5%), angolanos (6,7%) e haitianos (2,7%).” A escolha de imigrar para os países do Sul se dá pela facilidade de acesso, já que muitos fazem essa travessia a pé, e, também, pelo idioma, pois com o idioma em comum, a integração local se torna menos complicada.

Nota-se que o imperialismo inclui formas diferentes de expropriações, mas suas consequências são as mesmas em que se foca no acúmulo do capital, através da exploração de quaisquer recursos - seja ele humano ou natural - e “aproveitando-se igualmente do que chamo de as “assimetrias” inevitavelmente advindas das relações espaciais de troca” (Harvey, 2003, p. 35). Conclui-se que “o dinheiro, a capacidade produtiva e a força militar são os três pilares em que se apoia a hegemonia no âmbito do capitalismo” (Harvey, 2003, p. 43). Dessa forma, o imperialismo é ainda intensificado com o respaldo da mídia, que, através de notícias sensacionalistas, normalizam a supremacia dos países do hemisfério Norte (Sanchez, 2023, p. 16-17).

Assim, entendendo que a Europa exerce sua soberania sobre outros Estados, fica compreensível que a questão imigratória só ganhou atenção após a Segunda Guerra Mundial, pois europeus estavam sendo forçados a se deslocarem e, conseqüentemente, o continente ter ficado sem contingente humano para ocupar os postos de trabalho. “Por esse motivo, os refugiados foram um atrativo como reserva de mão de obra para países tanto da Europa Ocidental quanto da Oriental” (Andrade, 2006, p. 28). Portanto, por motivos econômicos, políticos, diplomáticos e de ordem social, os Estados se comoveram para a constituição de um sistema de proteção de refugiados (Andrade, 2006, p. 28; Sanchez, 2023, p. 17).

“Esse fenômeno do deslocamento forçado é “financiado” pelos Estados capitalistas em conjunto com as corporações multinacionais, pois esses imigrantes são alvos de exploração” (Sanchez, 2023, p. 18). Sendo assim, fica nítido que a questão dos refugiados é uma



expressão da questão social, já que a mesma é uma consequência do capitalismo, mais especificamente do imperialismo. Isto é, enquanto houver o sistema capitalista, haverá a questão migratória. Todavia, as respostas para essa drástica situação são diversas e não seguem um padrão: dificultam o acesso aos seus territórios, exploram as pessoas advindas dos países sub-desenvolvidos, desvalorizam sua força trabalho ou, em alguns casos, como com os ucranianos, cedem uma proteção temporária.

LEGISLAÇÕES INTERNACIONAIS E NACIONAIS E CONCEITOS ACERCA DE REFUGIADOS

Mundialmente falando, após a Segunda Guerra Mundial, com o cenário político e econômico mundial em crise por conta dos inúmeros europeus fugidos de seus países, se fez necessária a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945. Em 1951, a ONU convocou uma conferência em Genebra para discutir acerca dos refugiados. Assim, se deu o instrumento jurídico Convenção de Genebra de 51, na qual uma de suas preocupações era a definição de refugiado, que ficou decidido em seu artigo 3 que refugiado seria:

Art. 1º - qualquer pessoa que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (ACNUR, 2013).

Esse primeiro marco histórico em prol dos refugiados contou com a presença de 27 países, incluindo o Brasil, da Cáritas Internationalis e do Comitê Internacional da Cruz Vermelha. As discussões acerca do tema ficaram divididas entre os países “universalistas”, que defendiam a aplicação da Convenção de 51 a todos os refugiados, não importando a origem do mesmo, e os “europeístas” - o lado vencedor -, que defendiam que a Convenção de 51 deveria ser aplicada somente aos europeus afetados pela Segunda Guerra Mundial. No entanto, com o Protocolo de 1967, ficou definido que o Estado signatário poderia aceitar ou não refugiados de outros conflitos, eliminando, assim, as barreiras temporal e geográfica do primeiro documento.

Além disso, a Convenção de 51 prevê um padrão de tratamento, garantindo que os mesmos sejam bem tratados e que tenham seus direitos básicos, como também elenca os deveres gerais dos próprios refugiados. Definiu, também, o princípio de non-refoulement, no artigo 33, o qual proíbe a expulsão dos refugiados do território receptor por parte dos Estados de asilo. Contudo, decidiu-se que dar asilo aos refugiados seria uma ação voluntária dos Estados e que estes se ajudariam em caso de afluência em massa.

Dessa maneira, “a Conferência de Plenipotenciários da ONU sobre o Estatuto dos Refugiados e dos Apátridas ocorreu entre os dias 2 e 25 de julho de 1951. Em 25 de julho de 1951, 26 Estados adotaram a Convenção de 51, que entrou em vigor em 22 de abril de 1954” (Bertolaccini; Menezes;

Morais, 2021, p. 44) e ficou definido que o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), instituído em 1950, seria responsável pela fiscalização do cumprimento da Convenção de 51 e pela proteção internacional dos refugiados em âmbito global (Sanchez, 2023, p. 23).

Em decorrência dos regimes militares ditatoriais que ocorreram pela América Latina durante 1960 e 1970 e com os conflitos na América Central, o continente provocou o deslocamento forçado de inúmeras pessoas, que, por conta dos limites impostos pela Convenção de 51, não tinham respaldo internacional algum. Assim, criou-se a Declaração de Cartagena de 1984, que define refugiado para além da Convenção de 51 e do Protocolo de 67.

Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública (Declaração de Cartagena de 1984).

Ela também traz uma padronização no tratamento com os refugiados para protegê-los, mas inova ao determinar que seja feita uma avaliação da situação atual do país de refúgio, para que não ocorra a violação dos direitos das pessoas em situação de refúgio. Todavia, o instrumento legal também não tem caráter obrigatório aos países signatários, mas sua existência e suas inovações fazem com que a região passasse a se preocupar mais com a temática.

Apesar de esses documentos protegerem os direitos humanos dos refugiados, a falta de obrigatoriedade e clareza em suas normas faz com que os Estados criem entraves para a aceitação dessa população em seu território e, ainda, aceitem quem for de seu interesse. Entraves esses que são legitimados com a ascensão dos ideais nacionalistas e conservadores.

Para além desses documentos legais definindo quem se encaixa nos direitos garantidos, é fundamental entender as diferenças migratórias. As agências internacionais responsáveis pelas migrações diferenciam migrantes, imigrantes, emigrantes, refugiados e apátridas. Para o ACNUR, por exemplo, “migrante” é quem se desloca nacional ou internacionalmente, já o “imigrante” é quem vem de outro país e o “emigrante” é aquele que sai de seu país de origem para morar em outro país (ACNUR, 2019, p. 10). “Refugiados” são as pessoas que fogem de seu país de origem por temer por sua vida ou sua segurança, pedindo proteção internacional e “apátridas” são pessoas que não tem sua nacionalidade reconhecida por nenhum Estado. É fundamental entender as diferenças entre cada tipo de migração, para que não haja confusões ao definir quem faz parte de qual categoria. Inclusive, é errado substituir “refugiado” por “migrante” e vice-versa, pois cada um tem seus direitos e deveres específicos a serem cumpridos (ACNUR, 2016).

Como o foco deste artigo são as crianças e os adolescentes, é sabido que eles só passam a ser vistos como dignos de atenção especial a partir do século XVII, entretanto, esse olhar humanizado só se estendeu às crianças e aos adolescentes da elite, pois os filhos dos trabalhadores continuaram sendo obrigados a trabalhar (Ariès, 1981; Hermida, 2021).



Mais uma vez, o momento pós-guerra trouxe avanços para a sociedade. Após a Primeira Guerra Mundial, a Liga das Nações, preocupada com as situações conturbadas em que as crianças estavam, aprovou a Declaração de Genebra de 1924, a qual foi a precursora em garantir-lhes direitos, como: a criança ter como se desenvolver, ter respaldo em situações de vulnerabilidade, prioridades nos cuidados quando se encontra em risco, proteção contra exploração e educação. Porém, apesar de trazer alguns (mínimos) direitos, elas ainda são vistas como um ser vulnerável, um apêndice dos adultos (Sanchez, 2023; Thomé, 2019).

Em 1946, é criada a UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância) para atender às necessidades das crianças europeias e chinesas no pós-guerra. Em 1948, os direitos das crianças são assegurados no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que propõe cuidados, assistência e proteção social às mesmas. Mas é em 1950, com a Declaração dos Direitos das Crianças, que seus direitos são ampliados e elas deixam ser vistas como apêndice dos adultos e passam a ser sujeitos de direitos.

Em seus outros nove princípios, fica assegurado: proteção especial e oportunidades para seu desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social; direito a um nome e nacionalidade; direito à alimentação, saúde, habitação, recreação e assistência médica; tratamento, educação e cuidados especiais às crianças com deficiência; criação amorosa e compreensiva dos pais e cuidados especiais do governo às crianças sem família; educação de grau primário gratuita, visando capacitá-la para ter juízo e senso de responsabilidade moral e social, além de lazer; prioridade para receber proteção e socorro; proteção contra negligência, exploração, trabalho infantil; proteção contra discriminações de qualquer cunho (ONU, 1959 *apud* Sanchez, 2023).

Apesar da Declaração dos Direitos das Crianças abranger todas as crianças, o fato de a mesma ser uma declaração significa que não obriga os Estados signatários a segui-la. Por isso, em 1989, a Assembleia Geral da ONU adota a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), que entra em vigor em 1990. A mesma define criança como todo aquele com menos de 18 anos e, ainda, menciona os direitos civis, sociais, culturais, políticos e econômicos dessa população. Outro avanço desse documento é o fato de, pela primeira vez, abordarem as crianças refugiadas, fato esse que incentiva a ONU a “emitir documentos internacionais visando a proteção dessa criança, sendo ela acompanhada ou não de seu representante legal” (Sanchez, 2023, p. 31).

Em 1994, o ACNUR publica o Crianças Refugiadas: Orientações para Proteção e Cuidado, que aborda sobre a proteção e assistência às crianças refugiadas, e tem o intuito de criar programas que assegurem os direitos delas (ACNUR, 1994). Em 1997, o ACNUR publica “Diretrizes sobre políticas de proteção e procedimentos para lidar com crianças desacompanhadas em busca de asilo”, que declara que a identificação e o registro dessas crianças devem ser feitos através de entrevistas nos portos de entrada, além de, também, nomear um guardião especializado à ela. Em 2008, o ACNUR publica as “Orientações para determinar o Melhor Interesse da Criança”, e, por fim, em 2009, o ACNUR lançou as “Diretrizes sobre proteção internacional nº 8”, o qual orienta legalmente os países de asilo e os funcionários do ACNUR responsáveis pela determinação da condição de refugiado às crianças que solicitam refúgio.



Já quando tratamos sobre o Brasil, apesar do país receber imigrantes desde a invasão dos portugueses, nem sempre a política migratória era aberta a eles, houve momentos de altos e baixos. No Brasil Colônia, somente os imigrantes europeus eram aceitos (como forma de mão de obra), já na Constituição de 1891, traz a novidade da “Grande Naturalização”, na qual também era considerado brasileiro aquele estrangeiro que possuísse vínculo no Brasil (algum imóvel, casado com brasileiro e/ou tivesse filho brasileiro), garantindo-lhes os mesmos direitos que os nativos. Com o passar dos anos, um sentimento nacionalista ufanista ganhou forças no território brasileiro e, no Governo Constitucional, Vargas pressiona a Assembleia Constituinte e cria-se uma emenda anti-imigração na nova Constituição de 1934, chamada de “Lei de Cotas”, que se manteve na Constituição de 1937 (Geraldo, 2009).

A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos (Brasil, 1934).

Em 1938, com a Lei de Imigração (Lei nº 406), o país passou a regulamentar a entrada de imigrantes no Brasil, “ainda que de forma a excluir uma parcela desses imigrantes” (Sanchez, 2023, p. 46). Essa seleção de imigrante quisto e não quisto é perceptível quando, apesar da chegada em massa de imigrantes japoneses no século XX, as emendas criadas na Constituição de 1946 restringia a imigração japonesa, declarando que o país ainda continuava se opondo à imigração de não-europeus.

Em 1952, o Brasil assina a Convenção de 51, que passa a entrar em vigor no país somente em 1961 com o Decreto nº. 50.215 e, ainda, excluindo os artigos que garantiam direito de associação (artigo 15) e profissão assalariada (artigo 17), pois discordavam que os refugiados deveriam ter os mesmos direitos que os portugueses (Thomé, 2019).

Durante a Ditadura Militar, o país “produziu” muito emigrante, mas como era um período de regime ditatorial pela América Latina, também recebeu muitos refugiados, mas que foram acolhidos pelas igrejas católicas (principalmente as Cáritas de São Paulo e Rio de Janeiro), já que por sua relevância, os militares relevavam o acolhimento (Barreto, 2010 *apud* Sanchez, 2023, p. 48). Em 1980, houve um retrocesso ao criar o Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815, pois alegava que estrangeiros era uma ameaça e que seria necessário criar barreiras para a entrada e permanência deles no território brasileiro.

O Estatuto estabeleceu várias diferenças entre os brasileiros e estrangeiros, dentre elas, a proteção do trabalhador nacional (Art. 16, parágrafo único)²⁹, o livre trânsito em território nacional do brasileiro e do estrangeiro (art. 102)³⁰; proibição à participação do estrangeiro em organização de natureza política (Art. 107)³¹ e sindical (Art.106, VII) (Thomé, 2019, p. 46).

Após esse período de ditadura, a década de 80 ficou marcada por movimentos de re-democratização do país, trazendo consigo a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Ela se preocupa com a garantia dos direitos humanos e sociais,



a universalização das políticas e a redemocratização do Estado, bem como a descentralização do seu poder. Ainda, traz avanços na questão migratória, o que acarreta, no passar dos anos, do governo brasileiro reconhecendo refugiados e asilando-os.

A carta magna não faz distinção entre brasileiros e estrangeiros no gozo dos direitos fundamentais, conforme sinaliza seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”; e seus incisos com destaque para o direito de reunião (XVI) e de liberdade de associação (VII). Apresenta ainda como um dos objetivos da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (IV) (Thomé, 2019, p. 46).

Em 1997, promulgou-se o Estatuto do Refugiado, Lei nº 9.474, que define o conceito de refugiado unindo a Convenção de 51 e a Declaração de Cartagena de 84, define os tratamentos e os direitos dos refugiados e solicitantes de refúgio e cria o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Contudo, Thomé (2019) expõe que apesar da promulgação desse novo Estatuto, o Brasil ainda seguia o Estatuto do Estrangeiro, havendo, assim, a criminalização do imigrante irregular.

É em 2017 que a política migratória brasileira finalmente traz algumas mudanças com a promulgação da Lei de Migração, Lei nº 13.445, sendo a igualdade entre imigrantes e nativos a mais importante, embora o direito ao voto e a ocupar cargos públicos ainda não lhes abarquem. No entanto, a promulgação da nova lei foi regulamentada em conjunto com o Decreto nº 9.199, que aborda ideias contrárias à lei nº 13.445/2017, dificultando acessos e direitos desses imigrantes.

Entre as mudanças [da Nova Lei de Migração], destacam-se os princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; repúdio e prevenção à xenofobia e racismo; não criminalização da migração; inclusão laboral; acesso igualitário aos benefícios sociais, educação, assistência jurídica, trabalho, moradia, seguridade social e direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos, dentre eles direito de reunião e de associação, inclusive sindical (Brasil, 2017 *apud* Thomé, 2019, p. 50).

Focando no público-alvo do presente artigo, o Relatório Anual de 2022 do OBMi-gra relata que, a partir de 2015, houve uma rejuvenescida nos fluxos migratórios para o Brasil, com o aumento da chegada de crianças e adolescentes. Numericamente falando, o SisMigra (Sistema de Registro Nacional Migratório) traz que em 2011, foram registrados 74.339 imigrantes, sendo 4.363 crianças (5,9%) e 4.959 adolescentes (6,7%), já em 2021, registrou-se 151.155 imigrantes no total, sendo 29.795 crianças (19,7%) e 14.155 adolescentes (9,6%), portanto, em 2021, aproximadamente 30% dos imigrantes contabilizados no Brasil eram menores de 18 anos (OBMigra, 2022, p. 10-11). Porém, vale ressaltar que essa mudança não significa que o país esteja preparado para recebê-los, e veremos isso adiante.



As crianças e adolescentes brasileiras passaram a ser protegidas com a Constituição de 1988, com o Direito da Criança e do Adolescente (art. 227), abordando proteção especial, prioritária e integral dessa população, e com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

O ECA é o principal instrumento legal para orientar e garantir os direitos infanto-juvenil. Nele está definido que criança é a pessoa de 0 a 12 anos incompletos e o adolescente é de 12 a 18 anos, podendo ser estendido, em casos expressos, às pessoas até 21 anos (Brasil, 1990). Além disso, traz os direitos fundamentais dos mesmos, os quais são responsabilidades da União, Estados, Municípios e sociedade. O ECA se destaca, também, pelo fato de enxergar essas crianças e adolescentes como sujeitos de direito, dando vozes a eles, para que possam decidir sobre suas próprias vidas, e pelo fato de garantir sua proteção integral.

Já quando tratamos sobre essas crianças e adolescentes, porém em situação de refúgio, eles são englobados pela universalidade do ECA, protegendo-as integralmente, garantindo-as autonomia e respeito, fazendo com que seus direitos sejam assegurados sem qualquer tipo de discriminação. E na Lei de Migração (2017), são determinados procedimentos para que as crianças e adolescentes separadas ou desacompanhadas se regularizem através da Defensoria Pública da União (DPU). Todavia, ainda há um despreparo para um acolhimento e inclusão efetivos, fora a burocratização para que solicitem o reconhecimento da sua situação de refugiado, sobretudo quando estão desacompanhados ou separados, o que dificulta ainda mais a garantia de seus direitos e suas necessidades básicas (Santos, 2018, p. 112 *apud* Sanchez, 2023, p. 54).

Em agosto de 2017, é lançado a Resolução Conjunta nº1, que abarca as crianças e adolescentes de outra nacionalidade ou apátridas que estejam desacompanhadas ou separadas nas divisas com o Brasil.

Ele garante que essa população seja atendida com prioridade, sem qualquer tipo de discriminação ou criminalização nesses atendimentos, além de garantir que a criança ou adolescente seja consultado e informado sobre as tomadas de decisão em relação a seus direitos. E, ainda, garantindo que essas crianças e adolescentes tenham acesso aos procedimentos migratórios ou de refúgio. Ademais, a Resolução traz, com especificidade, os procedimentos de identificação, proteção e representação, a fim de regulamentar a situação dessas crianças e adolescentes separados ou desacompanhados (Amaral; Arce, 2021, p. 126 *apud* Sanchez, 2023, p. 54).

Assim, fica explícito que, apesar do aumento da chegada de refugiados infanto-juvenil, o Brasil carece de documentos legais que as incluam, tendo, assim, uma falha nas políticas públicas que lhes garantam dignidade. Dessa forma, elas são invisibilizadas, deixando-as cada vez mais às margens da sociedade.



BARREIRAS NO ACESSO À EDUCAÇÃO

Conforme o aprofundamento em leituras sobre o tema de refugiados, é notável que o processo de integração local dos mesmos se iniciou em 1970, com a união do ACNUR com as entidades religiosas. Com isso, as instituições reforçaram e reforçam a importância da integração local, denominando-a como uma das soluções duráveis. De acordo com Moreira (2014, p. 88) “o termo ‘integração local’ faz referência ao processo que se desenvolve quando o refugiado passa a interagir em novo contexto, no país de destino, em meio à comunidade receptora” Vale ressaltar, ainda, que, para os fins deste artigo, integração local é uma “via de mão dupla”, na qual ambos os lados (tanto os refugiados, quanto os receptores) devem se adequar, assim ninguém perde sua cultura e identidade, fazendo com que todos vivam em harmonia.

Dessa maneira, a área da educação é uma das mais importantes para o processo de integração local. A educação é um direito universal e fundamental, na qual é garantido como tal por diversos instrumentos legais, como, por exemplo, pela Constituição Federal de 1988 e pelo ACNUR. E, por ser um direito universal, ele garante que as crianças e os adolescentes em situação de refúgio também possam ter acesso a ele.

Sobre educação, podemos encontrar este direito garantido na DUDH, em seu artigo 26

“Todo ser humano tem direito à instrução.” (ONU, 1948, p. 14); na Convenção de Genebra, em seu artigo 22 “Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário” (ONU, 1951, p. 11); na Lei 13.445/2017 em seu artigo 3º, “XI -acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, [...]” (Brasil, 2017); na Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu artigo 28 “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação [...]” (ONU, 1990) e no ECA, em seu artigo 4º “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” (Brasil, 1990) -além da Constituição Federal no artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (Brasil, 1988 *apud* Jung; Kuhm; Olsen, 2022, p. 177).

Contudo, apesar de instrumentos jurídicos garantirem a educação para todos, os dados numéricos mostram que a realidade não é essa. Segundo o Relatório Global de 2022 sobre a Educação dos Refugiados do ACNUR, somente 68% das crianças refugiadas do mundo estão matriculadas no Ensino Fundamental I (ensino primário), já quando falamos sobre Ensino Fundamental II e Ensino Médio (ensino secundário), o número cai para 37%. Apesar de essas estatísticas serem mundiais, elas também refletem a realidade brasileira. Isso decorre, também, do fato de que os servidores públicos e os funcionários de escolas particulares não terem conhecimento do protocolo provisório (Santos, 2018, p. 205).

Além da dificuldade para se matricular, como o exemplificado acima e a falta de vagas (obstáculo que os nativos também enfrentam) (Thomé, 2019), as crianças e adolescentes refugiadas também enfrentam empecilhos para permanecerem na escola. Alguns exemplos destes são: barreira linguística, xenofobia, racismo e sentimento de não pertencimento.



Pesquisas sobre escolarização e relações sociais entre estudantes imigrantes não ocidentais e os nativos demonstraram que a língua tem sido uma das barreiras iniciais a ser superada. A principal dificuldade, no entanto, são alguns sentimentos negativos, como o de não pertencimento, que bloqueia o relacionamento positivo (Benevides, 2010; Oliveira, 2013; Uchoa, 2010 *apud* Oliveira, 2019, p. 85).

Dessa forma, “a barreira linguística deve ser vencida, pois é fator de inclusão indispensável” (Jung; Kuhm; Olsen, 2022, p. 178) e, para que ela seja ultrapassada, o português brasileiro deve ser ensinado como prioridade, trazendo maneiras de ensinar em que “abraçem” as dificuldades dessa população. Diferentemente do que fazem algumas escolas que, de acordo com a pesquisa de campo realizada por Heiderique e Nunes (2021), a entrevistada Zínia relata que sua filha mais velha teve de regredir 2 anos (pois estava na 3ª série no Congo e foi colocada na 1ª série no Brasil), deslegitimando todo seu aprendizado em seu país natal.

De acordo com o Relatório Vozes das Pessoas Refugiadas no Brasil (2020), o fato dessa população não ter domínio do idioma é um dos grandes motivos para a evasão escolar. No entanto, o governo não tem uma política pública efetiva que os ajude neste processo. Na realidade, é por meio de organizações da sociedade civil que oferecem alguns tipos de suporte, como aulas de português para os refugiados ou capacitação de profissionais que lidam com esse público (Sanchez, 2023).

Muitos relatos dos profissionais da educação que trabalham com esse público mencionam as dificuldades que estão enfrentando nas escolas como a de adaptação dos alunos e de seus familiares à cultura brasileira; [...] a pouca compreensão da língua portuguesa pelos estudantes, tendo como consequência mais direta a não assimilação de conteúdos mínimos, pouca participação em sala de aula e, mesmo, uma total alienação das atividades e dos fazeres escolares, o que compromete o desenvolvimento e a adaptação deles, acarretando o insucesso escolar (Balzan *et al*, 2023, p. 3).

Além disso, outra forma de criar um ambiente escolar inclusivo é oferecer uma educação focando na interculturalidade, ou seja, pensando “as salas de aulas plurais e os choques culturais comuns nesses contextos” (Oliveira, 2022, p. 54). Abordando as diferentes culturas e visões de mundo que o mundo tem, trazendo a pluralidade mundial, fazendo com que os brasileiros entendam e reconheçam diversas perspectivas e experiências de vida. “Nesse intercâmbio cultural, professores e alunos aprendem tanto o idioma quanto a cultura do outro. O acolhimento, assim, passa a ser entendido como uma ação pedagógica intencional” (Balzan *et al*, 2023, p. 5).

O encontro com o outro verdadeiramente acontece quando as diferenças são percebidas não como problemas a serem evitados, mas como um fator normal em todas as relações humanas. No contexto da sala de aula, a crença de que somos ou deveríamos ser uma população mono (monolíngue, monocultural etc.) traz bastantes desafios sempre que aparece alguém que pode destoar a suposta harmonia do grupo (Oliveira, 2022, p. 55).

A falta de um ensino efetivo do idioma do Brasil e a não inclusão da abordagem de culturas diferentes podem, também, colaborar para as outras barreiras enfrentadas pelos refu-



giados infantojuvenil que foram citadas anteriormente: o racismo e a xenofobia. Contudo, é importante frisar que ambos os conceitos não podem se dissociar quando o tema é migração, e que, ainda, esses preconceitos têm direções objetivas, ou seja, não se encaixam para qualquer imigrante, mas sim àqueles do Sul-Global (Pozza, 2016).

E apesar da xenofobia provir muito da (falsa) narrativa de que os imigrantes irão roubar as vagas de emprego dos nativos, ainda assim há casos desse cunho no ambiente escolar. Como conta Kalanchoe ao relatar que sua filha foi empurrada da escada na escola por uma colega (Heiderique; Nunes, 2021, p. 670).

No entanto, para que tenhamos um ambiente escolar mais inclusivo, se faz necessário que o mesmo seja capacitado para tal. Jung *et al* (2022) traz que conhecer o histórico dos alunos e quem são esses alunos é de suma importância para se pensar em propostas pedagógicas efetivas.

Garantir o acesso à escola, para os imigrantes de diversas nacionalidades, etnias e culturas não é suficiente. É preciso que a escola se modernize e se adeque à realidade desse novo cenário, reconhecendo e respeitando as minorias linguísticas, culturais e/ou étnicas, a fim de que a instituição escolar seja um espaço de ressignificação de valores (Oliveira, 2019, p. 86).

Ademais, a falta de professores capacitados para lidar com esse público é um agravante para que os mesmos não tenham uma integração plena (Balzan *et al*, 2023; Heiderique; Nunes, 2021; Jung *et al*, 2022; Oliveira, 2019; Oliveira, 2022). E, para que o processo de integração local ocorra da melhor forma possível, o governo brasileiro deve criar políticas públicas efetivas que abarquem essas crianças e adolescentes refugiadas, atendendo, assim, as suas necessidades específicas.

O esperado é que a escola não só receba bem essas crianças e jovens, mas consiga criar um ambiente que seja de fato inclusivo e promotor de socialização (André, 2016). Isto depende, no macro, de políticas públicas criadas pelo Governo Federal. As políticas de acolhimento e inclusão ainda são isoladas e não há, de forma nacional, dispositivos para o cumprimento destas questões, ressaltamos que em uma esfera menor, é responsabilidade da gestão escolar propor e realizar estratégias que sanem este quesito (Jung *et al*, 2022, p. 179).

É importante ressaltar que a escola é uma das formas mais importantes de integrar essas crianças e adolescentes em situação de refúgio, o que, muitas vezes, é o único meio de integrar a família toda, pois esses jovens são a ponte para o restante de sua família (Martuscelli *apud* Sanchez, 2023, p. 72). Dessa maneira, além de propostas pedagógicas inclusivas e profissionais capacitados, é dever da escola, também, criar um ambiente saudável e de acolhimento para que essas crianças e adolescentes façam amigos e se sintam pertencidos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão migratória é uma problemática que vem aumentando conforme o tempo, e o fato de o Brasil ter se tornado alvo de asilo de alguma dessas pessoas, demonstra que é uma temática que precisa ter atenção - tanto internacional, quanto nacional. E quando o foco são as crianças e adolescentes refugiadas, carece ainda mais de atenção e cuidados.

Com base na pesquisa bibliográfica para este artigo, nota-se que a falta de políticas públicas para o público-alvo acarreta na dificuldade de integração local dessas crianças e adolescentes refugiados. No entanto, o fato de a educação ser um direito universal e fundamental e o Brasil oferecer ensino gratuito, portas são abertas para que essa população seja incluída na sociedade brasileira. Ou seja, as escolas cumprem um grande papel para que as crianças e adolescentes em situação de refúgio superem algumas dificuldades e obstáculos, como, por exemplo, o ensino do idioma português brasileiro, além de oferecer espaços em que as mesmas tenham contato com nativos e vice-versa, ocasionando, assim, um meio de integração local.

Não obstante, a carência de profissionais escolares capacitados que lidem com esse público, a escassez de projetos pedagógicos que abarquem esse público, o preconceito e, principalmente, a falta de políticas públicas promovidas pelo governo, também como a pobreza de investimentos para com essas pessoas resulta num processo ainda mais árduo para eles, que, vale frisar, a maioria não gostaria de estar onde se encontram. Ainda, todas essas lacunas podem ser percebidas com a falta de bibliografia abordando a temática de crianças e adolescentes refugiados.

Assim, se faz necessária a criação de políticas públicas efetivas e a capacitação dos profissionais, além de uma comoção para que essa problemática tenha visibilidade. Dessa forma, a promoção de uma integração local seria mais humanizada e ativa.



REFERÊNCIAS

ACNUR. Dados sobre refúgio no Brasil. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ACNUR. **Relatório Vozes das Pessoas Refugiadas no Brasil**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/ACNUR-Relatorio-Vozes-dasPessoas-Refugiadas-reduzido.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ACNUR. **Migrações, refúgio e apatridia: guia para comunicadores**. [S. l.], 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf. Acesso em: 20. jul. 2023.

ACNUR. **Refugiados e Migrantes: perguntas frequentes**. [S. l.], 22 mar. 2016. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ACNUR/ONU. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**. [S. l.], 2013. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 9 jul. 2023.

AMIN, S. O Imperialismo, Passado e Presente. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 77-123, 2005.

ANDRADE, J. H. F. de. **A política de proteção a refugiados da Organização das Nações Unidas: sua gênese no período pós-guerra (1946- 1952)**. 2006. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BALZAN, C. F. P.; PEDRASSANI, J. S.; SANTOS, A. I.; SOUZA, M. D.; VIEIRA, L. R. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, jan./abr. 2023.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. [S. l.]: Schwarcz-Companhia das Letras, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2021.



BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, Congresso Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

CONARE. **Resolução Conjunta n. 1, de 9 de agosto de 2017**. Estabelece procedimentos de identificação preliminar, atenção e proteção para criança e adolescente desacompanhados ou separados, e dá outras providências. [S. l.], 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seusdireitos/refugio/anexos/resolucao-conjunta-n-1-do-conare-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA. **Conclusões e Recomendações, de 22 novembro de 1984**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

GERALDO, E. A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cadernos ael**, [S. l.], v. 15, n. 27, p. 173-209, 2009.

HARVEY, D. **Novo imperialismo (O)**. [S. l.]: Edições Loyola, 2003.

HEIDERIQUE, D. S.; NUNES, M. F. R. “A escola pediu a documentação e eu tive que explicar que só tem o Protocolo da Polícia Federal”: criança refugiada e educação. **InterAção**, Goiânia, v.46, n.2, p. 662-678, maio/ago. 2021.

HERMIDA, J. F. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis—as crianças proletárias. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 17-38, 2021.

IAMAMOTO, M. V. A Questão Social no Capitalismo. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 9-32, jan./jul. 2001.



JUNG, H. S.; KUHM, S. P.; OLSEN, L. T. D. Inclusão e acesso de crianças imigrantes e refugiadas à escola: desafios e possibilidades. **Revista Temática**, [S. l.], ano XVIII, n. 2, fev. 2022.

MOREIRA, J. B. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [S. l.], v. 22, p. 85-98, 2014.

OBMIGRA. Observatório das Migrações Internacionais. **Refúgio em número**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-epublicacoes/anexos/RefugioemNumeros.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. **World Migration Report**. Genebra, 2022.

OLIVEIRA, F. L. de. **Acolhimento e Integração de Crianças Refugiadas em Escolas Públicas da Região de Fronteira Trinacional**: um Estudo de Caso. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-americanos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-americanos, Universidade Federal da Integração LatinoAmericana, Foz do Iguaçu, 2022.

OLIVEIRA, L. M. **Imigrantes, xenofobia e racismo**: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

POZZA, N. F. D. O racismo e a xenofobia no fenômeno migratório analisados pela égide do pensamento colonial e a (in) atividade do poder público frente a essas práticas. *In*: **Seminário Nacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**. [S. l.: s. n.], 2016.

SANCHEZ, F. P. **Políticas Públicas para crianças e adolescentes refugiadas**: barreiras para integração local. 2023. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, SP, 2023.

THOMÉ, R. G. **Crianças e adolescentes refugiadas e solicitantes de refúgio no município do Rio de Janeiro**: desafios e perspectivas para a proteção social. 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.



Capítulo 2

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA MULHERES NEGRAS E A INCLUSÃO DIGITAL COMO FERRAMENTA EMANCIPATÓ- RIA

Por:
Ana Laura Batista Marques
Maria Yumi Buzinelli Inaba



Ana Laura Batista Marques⁴⁴
Maria Yumi Buzinelli Inaba⁴⁵

<https://doi.org/10.47519/eiae.p4c2>

INTRODUÇÃO

A matriz embrionária da Educação para Jovens e Adultos se deu com a proposta de ensejar um embate ao quadro de miséria social, sendo produto dos percalços do sistema público regular de educação e, principalmente, das deletérias condições de vida dos cidadãos brasileiros, visto que os índices de analfabetismo são predominantes na conjuntura nacional, sendo, majoritariamente, compostos por comunidades subalternizadas, como, por exemplo, a comunidade de jovens negros e indígenas das ocupações urbanas ou rurais (Marques, 2018).

O programa Educação de Jovens e Adultos teve sua matriz embrionária fundamentada nos anos de 1960 em decorrência do incessante processo de lutas políticas para tutelar, além do rol de direitos sociais contra as atrocidades militares, o direito à alfabetização para a população adulta. Conseqüentemente, apesar de ser censurado pelo Golpe Militar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), ao vislumbrar, ao menos minimamente, os ideais de Paulo Freire em garantir uma educação libertadora, foi o pioneiro em propor programas de alfabetização para os adultos (Marques, 2018).

Com o avanço do arcabouço normativo, a EJA passou a ser tratada em matéria constitucional no inciso I do art. 208 da Magna Carta, sendo dever do Estado assegurar a oferta, para jovens e adultos, de uma educação escolar regular (Brasil, 1988). Além disso, a Constituição Federal prevê a garantia do Direito Público Subjetivo a um ensino fundamental público e gratuito de qualidade à comunidade de jovens e adultos alfabetizados, apresentando, como em sua gênese, uma tentativa de atenuar a miséria social.

Nesse contexto, o advento das tecnologias de informação dinamiza novos métodos de aprendizagem integradores ao público marginalizado por um sistema excludente e elitista, visto que, com a incidência da inclusão digital, a educação libertadora se torna uma ferramenta de emancipação, no meio cibernético, das comunidades subalternizadas. Assim, a interpretação de urgência é atribuída à disponibilização de tecnologias para os indivíduos mais segregados com o intuito de não só ofertar ferramentas com maior praticidade, mas também de instruir os usuários para uma compreensão duradoura dos artifícios.

No entanto, mesmo com a prospecção de cunho social voltada às comunidades marginalizadas, ainda é visível como as mulheres pretas são alvo de exclusão digital, a qual proporciona um filtro no tocante à distribuição das ferramentas aos usuários, obstando o exercício da cidadania cibernética. Além disso, a segregação das mulheres negras deve ser tratada sob a égide da interseccionalidade, pois, não só há um sujeição das pessoas pretas dominação tecnológica por indivíduos brancos, mas também há um machismo estrutural e intrínseco ao corpo social cibernético, visto que, majoritariamente, as mulheres são descredibilizadas e rotuladas como incapazes de influenciar o meio digital. Assim, o problema de pesquisa é



formulado pela necessidade em responder como incluir, digitalmente e no meio escolar, uma parcela da comunidade tão marginalizada.

O presente artigo possui como objetivo geral ampliar a visibilidade e o reconhecimento à inclusão digital das mulheres negras no processo de letramento proporcionado pela Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, apresenta como justificativa de pesquisa a expansão da pauta referente à EJA sob a ótica das ferramentas digitais de inclusão das comunidades de mulheres negras marginalizadas a fim de proporcionar uma educação libertadora. Consequentemente, o estudo foi fragmentado nos seguintes objetivos específicos, os quais estão explícitos nos tópicos do desenvolvimento: 1) contextualizar a cronologia histórica da EJA na realidade nacional; 2) compreender como a mulher negra é vista no processo da Educação de Jovens e Adultos, analisando oportunidades e, principalmente, os percalços enfrentados; e 3) discorrer sobre a inclusão digital das comunidades mais vulneráveis nesta inédita esfera pedagógica da EJA.

Para concretizar a proposta supracitada, empregou-se, na presente pesquisa de natureza básica, uma metodologia exploratória com abordagem qualitativa, visto que a historicidade do tema perfaz uma percepção das questões intrínsecas em matéria factível, analisando, neste caso, a construção histórica da Educação de Jovens e Adultos. Assim, com base em uma pesquisa bibliográfica e de caráter documental, foram utilizadas fontes, como, por exemplo, relatórios de institutos de pesquisa, artigos acadêmicos, revistas, livros e teses, fomentando uma ampliação na visibilidade à temática.

DESENVOLVIMENTO

BREVE ELUCIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA HISTÓRIA

A Educação de jovens e adultos tem seu surgimento informal no seio racista e opressor que mancha a história brasileira, isto é, durante o período imperial. Os jesuítas etnocêntricos, com a missão de educar e catequizar os povos indígenas por serem classificados, equivocadamente, como inferiores, justificavam a dominação religiosa afirmando que “era preciso iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (Stephanou; Bastos, 2005) afirmação que intercede no início deturpado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Assim, se faz necessário destacar que com o passar das décadas, as classes oprimidas e dominadas foram sendo compostas, majoritariamente, por pessoas pretas e pobres, as quais sofreram falhas tentativas estratégicas de inserção à alfabetização que, previamente, era coercitiva e autoritária, sendo consideradas culpadas pela própria condição e utilizadas como resposta ao atraso do país e ao impedimento do progresso e desenvolvimento da nação (Strelhow, 2012).

Com as mudanças no cenário brasileiro, tendo em vista o início da democratização do país e posteriormente a industrialização no decorrer da década de 40, o olhar voltado à



educação de jovens e adultos no país ganhou maior notoriedade por parte do Estado devido ao alarmante número de analfabetos na sociedade. Conseqüentemente, as primeiras medidas sancionadas voltadas à educação de jovens e adultos no Brasil tomaram maior protagonismo, apesar de ainda serem consolidadas com um método pedagógico pouco efetivo e recheado de preconceitos ao público atendido. Dado o contexto capitalista, as primeiras medidas educativas possuíam o objetivo de tornar os seres analfabetos em seres produtivos e contribuíssem para o desenvolvimento do país (Strelhow, 2012).

Um período que refletiu muito negativamente no sistema educacional brasileiro, foram os 21 anos de duração da ditadura militar (1964 -1985). Os anseios que germinavam nos movimentos educacionais pela modificação no sistema pedagógico, especialmente referente ao EJA com o método freiriano, foram brutalmente interrompidos pelo golpe e substituídos por outros movimentos retrógrados criados no período. Mesmo com a incidência de novos movimentos educacionais, cabe salientar que estes ainda partiam do mesmo viés de ensino conservador no qual se baseia na aprendizagem de códigos sem a compreensão dos significados, transformando os alunos em analfabetos funcionais alienados, sem potencial crítico em detrimento às contradições do sistema (Di Pierro; Graciano, 2003).

Como resultado, apenas em 1988 que o povo brasileiro conseguiu se reerguer e recuperar a apreciada democracia, além de instituir um Estado Democrático de Direito, reformulando a Constituição Federal e decretando a educação como um direito fundamental a todos os cidadãos brasileiros (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001):

O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 61).

As pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia até a contemporaneidade, são estigmatizadas como incapazes e colocadas como símbolo de “burrice”, desvalorizando o ser, desumanamente pela sua condição, sendo desrespeitadas e tendo seus direitos preteridos pelo sistema desigual em que vivemos. É imprescindível salientar, portanto, que as pessoas que frequentam o EJA, majoritariamente, representam um perfil determinado e com características comuns. Dessa forma, Paiva (1983) aponta:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos



nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (Paiva, 1983, p. 19).

Esses indivíduos compõem o grupo oprimido pelo capital, sendo pertencentes à classe trabalhadora e sujeitos às condições laborais insalubres. Além disso, os sujeitos marginalizados são, muitas vezes, abatidos no exercício da mão de obra reserva ou explorados pelo trabalho informal. Observando os perfis apresentados e a história brasileira, foi possível estipular a cor de pele da classe trabalhadora analisada, havendo uma predominância de alunos pretos ou pardos, fator que denota como a questão racial é a matriz para a subalternização das camadas mais vulneráveis da população brasileira. Assim, a estatística feita pelo INEP (2020), confirma:

Quanto à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 23,0% do EJA fundamental e 30,7% do EJA médio (Brasil, 2020, p. 30).

Por meio da análise estatística cabe inferir que a classe dominante brasileira sempre teve cor e privilégios em relação à classe dominada, sendo esta última representada por, em sua grande maioria, pessoas pretas e pobres. Além disso, a classe reprimida, devido à dinâmica histórica nacional, ficou à mercê da sociedade, sendo afetada, desde o primeiro dia de vida, pelas multifacetadas expressões da questão social. Como resultado, o analfabetismo pode ser considerado uma consequência inevitável dentro do sistema opressor que representa a realidade brasileira.

Em suma, abordamos e refletimos sobre a historiografia da EJA no Brasil, visto que, atualmente, esse ensino pedagógico carrega muitas vertentes de pensamentos conservadores e preconceituosos destinado aos alunos e, portanto, deve partir de uma concepção social para proporcionar uma maior inclusão das camadas marginalizadas que compõem este sistema de aprendizagem.

Foram abordados fatos históricos para situar a EJA na história. No entanto, dentro da sociedade sexista, machista, opressora e racista em que vivemos, como as mulheres, em específico as mulheres pretas, se encontram buscando vencer o analfabetismo? Para responder a esta questão, será apresentado, no próximo tópico, como as mulheres pretas, as quais são violentadas diariamente pelo sistema patriarcal, encontram-se na Educação de Jovens e Adultos.

A MULHER NEGRA E O EJA

A Educação de Jovens e Adultos é uma oportunidade para as pessoas que não conseguiram finalizar os estudos - seja no fundamental ou no ensino médio em um período estipulado certo - para se integrarem socialmente e obterem uma formação acadêmica. Com isso, os jovens e adultos possuem a chance de finalizar o ensino na fase posterior à prevista na cronologia escolar. A maioria dos que se matriculam na EJA, são pessoas que tiveram seu direito negado, seja pela família e circunstâncias pessoais ou pelo ingresso precoce ao mercado de trabalho (Marques, 2018). Para tanto, o presente artigo busca efetuar uma análise, por



meio de várias autoras e autores importantes, a respeito das mulheres pretas e da opressão interseccional que estas sofrem, além de, posteriormente, apresentar uma reflexão sobre o papel da mulher negra na EJA.

Adentrar no processo educacional com a idade estipulada é um verdadeiro desafio, principalmente para as mulheres, afinal, são colocados múltiplos obstáculos na caminhada feminina, impedindo-as de ascender socialmente. Como reflexão, propomos que conseguir superar tais obstáculos para vencer o analfabetismo é um grande ato de resistência, principalmente no sistema capitalista e neoliberal em que vivemos.

As mulheres pretas, desde a colonização são oprimidas e discriminadas por serem colocadas como inferiores e incapazes fisicamente e intelectualmente pela supremacia machista e racista presente na sociedade. Lélia Gonzalez (1984), em seu livro *Sexismo na História brasileira*, pontua como é o olhar da sociedade perante as mulheres pretas:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por que? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. [...] Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta (Gonzalez; 1984, p. 226).

O destino das mulheres negras está fadado a servir, visto que, desde os primórdios da História, o papel de submissão é atribuído à comunidade feminina. A opressão do racismo e do machismo diminui as mulheres em todos os aspectos, colocando-as sempre em posições subalternas (Lira; Barbosa, 2021).

Nesse contexto, é importante refletir a respeito da posição da mulher preta na sociedade opressora e observar a sua individualidade em relação às mulheres brancas, afinal, a comunidade negra é, constantemente, inferiorizada quando comparada, principalmente na questão da feminilidade. Dessa forma, Angela Davis - no seu livro “Mulher, raça e classe” - elucida que a perspectiva de feminilidade das mulheres negras sempre foi sinônimo de anormalidade (2016). A mulher branca de classe média do século XIX, caracterizada como recatada e do lar, era o maior exemplo de feminilidade. “Pela crescente ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras eram praticamente anomalias.” (Davis, 2016). Do mesmo modo, é mister trazer à tona aspectos históricos, pois encontramos muitos vestígios, ainda hoje, dessas visões deturpadas em relação às mulheres negras e seus direitos, que foram arduamente conquistados e precisam ser reforçados diariamente. Para entender a realidade das mulheres negras na sociedade, é preciso discorrer sobre o conceito e a perspectiva da interseccionalidade. Segundo a autora Kimberlé Crenshaw (2002), é a relação e a interação entre diferentes tipos de discriminação:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desi-



gualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

As mulheres na EJA são majoritariamente pretas e pobres, por conta disso é essencial o olhar pela interseccionalidade, o recorte para a questão étnico racial e de classe permite um maior entendimento sobre a discriminação sofrida e como lidam diante da opressão diária e o refúgio encontrado no ambiente escolar. O estudo em torno de mulheres pretas, só se torna possível pelo olhar interseccional, pois vai além da questão de gênero e sim de um estudo aprofundado sobre um conjunto de questões, envolvendo um conjunto social abordado. Assim, vale citar a análise de Daniela Lira e Maria Valéria Barbosa (2021) sobre a interseccionalidade das questões que envolvem os grupos vulneráveis na EJA:

O que permite analisar como a questão de gênero na EJA, interseccionada com as questões de classe, raça e território, faixa etária/geração e outros marcadores de vivências, resultam na trajetória pouco regular das mulheres em vulnerabilidade social e, em sua maioria, negras, nos bancos escolares (Lira; Barbosa 2021, n. p.).

As mulheres negras encontram maior dificuldade em ingressar no mercado de trabalho em comparação às mulheres brancas, pois são as mais afetadas pela falta de escolarização, pelo fato de serem impedidas em várias circunstâncias seja pela situação econômica ou pela vitória do sistema patriarcal, que as reprimem de realizar outras atividades a não ser cuidar da casa e dos filhos e com isso o impedindo de concluir os estudos, onde é um requisito fundamental para valorização profissional, além de sofrerem já forte discriminação pelo mercado (Lira; Barbosa, 2021).

Por isso que o método educacional da EJA, deve ir de encontro ao proposto por Paulo Freire (2006) de levar o indivíduo a compreender o mundo a sua volta e o transformar. Para as mulheres pretas é imprescindível essa interpretação pelo lugar de subalternidade, a qual é imposta no seio da sociedade brasileira. Logo, a reflexão deve ser de incentivo à criticidade, às contradições e às opressões do sistema.

É de suma importância a luta contra a evasão escolar dessas mulheres, pois existem inúmeras pressões por parte da sociedade que as forçam a desistir dos estudos. Consequentemente, cabe analisar como a sobrecarga de funções que são colocadas sobre elas e como suas respectivas individualidades são artifícios essenciais para vencer a essa luta e para auxiliar na conciliação do trabalho e seus respectivos afazeres no lar, e promover com o processo de escolarização emancipador à ascensão crítica da mulher (Lira; Barbosa, 2021).

Como pontuado, a Educação de Jovens e Adultos é uma forma inclusiva para as pessoas que não conseguiram concluir os estudos, no período compatível com a idade considerada correta, procuram assim no EJA uma nova oportunidade para uma vida mais digna através da alfabetização. Sobretudo as mulheres negras são majoritariamente colocadas em posições subordinadas no mercado de trabalho, buscando na alfabetização uma alternativa de



ascensão social e, muitas vezes, devido ao anseio de se adaptar à sociedade contemporânea, principalmente com a era digital que representa a realidade contemporânea.

A EDUCAÇÃO AOS OLHOS DA INCLUSÃO DIGITAL DE GRUPOS VULNERÁVEIS

Com a insurgência em massa de novas tecnologias, a denominada “Sociedade da Informação” é sedimentada por meio de uma malha de meios de comunicação que interligam ferramentas em escala global, ensejando uma verdadeira revolução tecnológica (Takahashi, 2000). No entanto, dada a cronologia histórica que demarca o cenário nacional com as lamentáveis desigualdades socioeconômicas por contraste a outros países, o Brasil ambienta uma distribuição discrepante de renda ocasionada pelo engendramento da dinâmica dos ciclos econômicos.

Nesse contexto, com a crescente industrialização a partir de 1980, os contrastes supracitados tornam-se mais evidentes, fomentando uma conjuntura de extrema insegurança social e instabilidade econômica que atingiu, principalmente, grupos desafortunados e sujeitos à marginalização. Dessa forma, como o advento da industrialização alavancou o surgimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação, a implementação de políticas públicas que promovessem a inclusão digital dos grupos mais vulneráveis tornou-se uma demanda imperativa para amenizar as ressonâncias da desigualdade socioeconômica em esfera nacional (Bonilla; Pretto, 2011).

Com o fito de minimizar a infoexclusão, isto é, a marginalização de usuários que desconhecem as TICs¹ ou não possuem acesso às ferramentas digitais, Silveira (2003) enfatiza a importância de elaborar políticas públicas que possam estimular a inclusão digital, afinal, as novas tecnologias protagonizam um cenário de globalização hegemônica, pronunciando as desigualdades estruturais² e os reflexos assimétricos do Capitalismo Contemporâneo. Em um contexto demarcado pelas discrepâncias socioeconômicas, cabe definir a exclusão digital da seguinte forma:

Podemos definir exclusão digital como a falta de capacidade técnica, social, cultural, intelectual e econômica de acesso às novas tecnologias e aos desafios da sociedade da informação. Essa incapacidade não deve ser vista de forma meramente técnica ou econômica, mas também cognitiva e social (Lemos; Costa, 2007, p. 42).

Como exposto anteriormente, o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tido como uma resposta ao premente analfabetismo que assola as camadas mais pobres do território brasileiro, buscando reinserir, no ambiente escolar, brasileiros com mais de 15 anos de idade - os quais não tiveram acesso e foram impedidos de dar encadeamento à aprendiza-

¹ Abreviação para Tecnologias da Informação e da Comunicação.

² A concepção de desigualdade estrutural remete à dinâmica histórica brasileira que corroborou a condição de contraste econômico atual, sujeitando indivíduos negros, representantes da comunidade LGBTQIAPN+ e mulheres ao ostracismo.



gem seja no ensino fundamental ou no ensino médio (Brasil, 2018). Além disso, a concepção referente à Educação de Jovens e Adultos também pode ser definida por Paulo Freire (2006), o qual a caracteriza como um louvável ato político, ou seja, uma forma de manifestação do conhecimento que está, por consequência, vinculada a um ato motriz ou criador.

No entanto, apesar da EJA - em seu bojo embrionário - ser resultado de um passado racista e opressor, o programa Educação de Jovens e Adultos, hoje, advém como tentativa de solucionar as intempéries³ da desigualdade que ainda marcam a história brasileira. Dessa forma, o ensino supletivo representa um remédio compensatório disposto aos grupos oprimidos, pois, de acordo com o estudo quantitativo e empírico de Izanete Marques Souza e Cosmerina de Souza de Carvalho (2019), as mulheres negras, por exemplo, recorrem ao EJA como ferramenta de emancipação e empoderamento.

A educação, sob a interpretação de Paulo Freire (1987), assume um caráter de libertadora devido à amplitude de abertura aos indivíduos para que possam, por meio dela, pensar de forma autônoma e, além disso, expor e discutir suas formas de pensamento, construindo uma ideia própria de mundo. Sendo assim, a inclusão digital, quando aliada à perspectiva pedagógica, viabiliza a emancipação e o empoderamento dos indivíduos sujeitos à exclusão tecnológica, tendo em vista que a inserção dos usuários neste meio emulsiona a educação libertadora, fomentando o ingresso ao meio da cultura digital e à singularização de indivíduos enquanto cidadãos cibernéticos⁴ (Joaquim; Pesce, 2016.).

Cabe refletir que, no contexto hodierno, associar a educação às novas TICs passou a ser uma demanda vigente para não só propor uma emancipação das pessoas que, muitas vezes, são censuradas pela precariedade de ensino e de oportunidades, mas também para incluí-las na sociedade tecnológica e globalizada. Entretanto, os percalços da desigualdade socioeconômica que está presente no Brasil revelam que, devido à exclusão digital, inserir, no mundo cibernético, indivíduos das camadas mais pobres - os quais não tiveram contato com as ferramentas tecnológicas - é um desafio a ser superado com urgência. Nesse sentido, é plausível listar as seguintes dificuldades apresentadas por Maria Helena Bonilla e Nelson Pretto (2011):

Na verdade, as próprias escolas públicas enfrentam grandes dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e tecnológica. Poucos alunos têm acesso aos computadores em suas escolas e mais reduzido ainda é o número de professores que propõem atividades, de aprendizagem ou culturais, articuladas diretamente com as tecnologias da informação e comunicação. Quando isto acontece, as TIC são utilizadas numa perspectiva instrumental, com cursinhos básicos em torno de algum software, ou para fazer uma pesquisa na internet, que em nada muda as dinâmicas já instituídas pela escola e que há muito vêm sendo criticadas. É necessário perceber que os espaços tecnológicos, nas escolas, configuram centros públicos de acesso às TIC e, portanto, de constituição da cultura digital, além da possibilidade de se constituírem efetivamente em espaços pedagógicos com as tecnologias disponíveis para a mobilização das aprendizagens dos alunos. Ou seja, deveríamos considerar tais espaços servindo a vários propósitos, uma vez que

³ Tendo em vista alguns problemas que circundam a realidade das pessoas analfabetas, como, por exemplo, o abandono e o preconceito.

⁴ Usuários dotados de direitos e deveres no meio digital.

se considera importante o imbricamento da escola com a vida, com a comunidade, com o trabalho, com a cultura (Bonilla; Pretto, 2011, p. 39-40).

Portanto, com o escopo de combater a pobreza sob a égide de ações sustentáveis, é imperativo propor programas de inclusão digital que possam transpassar o acesso superficial às TICs. A título de elucidação, cabe pontuar como a elaboração de políticas públicas torna-se imprescindível para suplantiar o letramento e a aprendizagem das pessoas mais pobres e vulneráveis socialmente (Bonilla; Pretto, 2011.).

Apesar da ampliação das ferramentas tecnológicas disponíveis aos usuários ser um fator determinante para reduzir as discrepâncias sociais inerentes no Brasil, é mister que, para além do mero acesso instrumental, a inclusão digital corrobora um contato expressivo com as tecnologias. Destarte, para aludir ao modelo construcionista⁵, Nilza Godoy Gomes (2002) enfatiza que a efetividade na construção do processo de aprendizagem é resultado de um sistema educacional com aplicação a longo prazo, apresentando problemas e desafios a serem solucionados com o conhecimento adquirido.

Sob essa perspectiva, a construção do indivíduo em relação à sociedade é condicionada por meio de estratégias que viabilizem sua autonomia nas escolas, como, por exemplo, cursos pedagógicos que orientem como fazer uso das TICs (Gomes, 2002). Logo, a oferta mecânica de instrumentos tecnológicos não é suficiente para solucionar as intempéries que refletem no cenário desigual brasileiro, sendo mister que, além do viés instrumentalista, os alunos da EJA possuam domínio técnico das ferramentas ofertadas. A inclusão digital, no meio escolar é fomentar a independência dos usuários, como os autores asseveram (Silva; Junior, 2020):

Consideramos que os alunos da EJA devem ser “incluídos digitalmente” de forma que tenham uma atuação autônoma em seus respectivos contextos sociais. “Incluir digitalmente” não significa apenas proporcionar o acesso dessas pessoas aos artefatos culturais digitais, mas construir uma educação em que o indivíduo torne-se capaz de utilizar as redes com destreza, buscando, produzindo e compartilhando informações em prol da aquisição de novos conhecimentos (Silva; Junior, 2020, p. 37).

Exemplificando o entendimento supracitado, cabe elencar alguns estudos direcionados para a compreensão de como as TICs impactam no processo de aprendizagem da EJA. Sendo assim, a princípio, Lívia Andrade Coelho (2011) apresenta um rol de questionamentos aos alunos da Educação de Jovens e Adultos para propor, em sua dissertação de mestrado, uma análise empírica referente à utilização do laboratório de informática pelos alunos. Por conclusão, Coelho (2011) avalia que a emancipação digital, ensejada pelo contato dos discentes com as ferramentas tecnológicas, debuta como força motriz para ressignificar os saberes, introduzindo uma compreensão de mundo inédita e construindo um empoderamento na autoestima dos envolvidos, os quais, tendo em vista o olhar construcionista, tornam-se entes autônomos para manejar as complexas TICs.

⁵ Voltado para a construção social do indivíduo.



Do mesmo modo, cabe narrar o estudo desenvolvido por Rafael da Cunha e Rita Gurgel (2016), o qual explora os efeitos da interlocução dos alunos com os saberes tecnológicos, avaliando como a proposta de ministrar um minicurso de introdução à informática reverbera no processo de construção da identidade de pessoas sujeitas à vulnerabilidade socioeconômica:

Contudo, pode-se concluir que o minicurso de Introdução à Informática na EJA conseguiu obter seu objetivo, na medida em que contribuiu para a aprendizagem dos educandos e desenvolveu nestes, habilidades no manuseio de recursos tecnológicos. A inclusão digital acontece quando o indivíduo utiliza a tecnologia de forma significativa, encontrando um sentido para esta utilização e construindo conhecimento a partir dela. Nota-se então que a experiência relatada conseguiu plantar esta semente com os alunos da EJA. Por fim, ressalta-se a importância de ações desta natureza na EJA, modalidade de ensino carente de projetos que visem a integração social (Cunha; Gurgel, 2016, p. 425-426).

Nesse diapasão, os diálogos entre o mundo cibernético, os mecanismos de comunicação e as parcelas sucateadas pela omissão de um olhar estatal - ente público que possa assegurar condições fidedignas de desenvolvimento social - afloram o protagonismo do ciberativismo, conceito que reflete em um encorajamento das comunidades para tutelar seus direitos. Dar voz às falas de ciberativistas é primordial para formar coletivos que possam mobilizar mulheres negras, lésbicas e transexuais, por exemplo, a sustentarem uma mútua troca de experiências e narrativas, construindo uma identidade interseccional em antagonismo à hegemonia de grupos dominantes que promovem o ódio e a disseminação de estereótipos (Lima, 2022.).

Mesmo que o meio digital construa um espaço de acolhimento para as mulheres negras, as intempéries que circundam a esfera cibernética obstam a possibilidade de efetivar o ciberativismo, visto que, no Brasil, o sistema educacional excludente cerceia a oferta de oportunidades à população negra. Consequentemente, o Estado que emulsiona o engendramento do sistema supramencionado categoriza quais indivíduos que terão acesso às TICs (Ferreira, 2020):

A educação remota emergencial perpetua as desigualdades e dá robustez ao processo colonial de exclusão social da população negra no Brasil. Não se trata apenas do não acesso às tecnologias de informação e comunicação, mas a um letramento digital insuficiente, a atualização da negação dos direitos humanos, da cidadania e da dinâmica de geração de novos direitos para esta população. Ao apontar que as escolas e as secretarias de educação vêm realizando esforços para ofertar a educação remota em meio à pandemia, mas sem considerar o conseqüente fortalecimento do apartheid digital, que destacadamente incide sobre a população negra brasileira, não afirmo que estas instituições criaram os processos excludentes, mas ratifico que estes são por elas reproduzidos (Ferreira, 2020, p. 20).

Em suma, a população preta é privada de acessar as tecnologias digitais em detrimento da efetivação de uma aprendizagem construcionista, isto é, uma aprendizagem que não fique restrita ao mero acesso às ferramentas cibernéticas, mas sim que reconheça a comunidade, em especial as mulheres negras, como usuários e cidadãos digitais. Assim, trabalhar a



aliança do EJA às TICs é fomentar a inclusão digital por meio do processo de aprendizagem que auxilie jovens e adultos na compreensão, entendimento e acesso às ferramentas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o reconhecimento à inclusão digital para mulheres negras na EJA deve ser interpretado como uma prerrogativa ímpar para os estudos no campo da Assistência Social em tempos atuais, principalmente no tocante ao vislumbre das políticas públicas na educação brasileira. Portanto, o aparecimento das novas tecnologias, apesar de ser uma premissa incipiente no processo de letramento e aprendizagem, deve partir de uma abordagem social, tutelando a disponibilização de ferramentas e, sobretudo, instruções e investimentos, às comunidades marginalizadas, como exemplo mais preocupante, a marginalização virtual das mulheres pretas no ensino cibernético da EJA. O presente estudo vislumbra uma maior visibilidade às questões pontuadas, visto que, de acordo com as fontes bibliográficas utilizadas, ainda há uma secularização do tema, principalmente quando os estudos acadêmicos se referem à Educação de Jovens e Adultos para mulheres negras.

Como estudado, o público da EJA é a classe dos dominados e arrebatados pelo capital, sendo constituído pela classe trabalhadora e grupos minoritários. Dessa forma se torna importante o estudo e reflexão em torno da implementação de políticas públicas efetivas acerca do tema para resolver as problemáticas levantadas, como: a evasão de mulheres do ambiente escolar pela sobrecarga e difícil conciliação da vida pessoal com a escolar. Sendo assim, o olhar de totalidade sobre cada indivíduo e suas particularidades é primordial para uma possível estratégia de intervenção. O ambiente escolar deve ser acolhedor e emancipador para esses grupos que tanto são violentados e oprimidos pela sociedade diariamente. Reforçamos que este breve e elucidador estudo vem com o objetivo de levantar novas questões a acerca do tema tão pertinente, tendo como fito enriquecer a reflexão sobre a perspectiva da EJA para mulheres negras, bem como a inclusão digital como instrumento de emancipação.



REFERÊNCIAS

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemicafinal.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.632, 6 de março de 2018**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF, 7 mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

COELHO, L. A. **As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9254/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.%20L%c3%advia%20Coelho>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CRENSHAW, K. Documento para encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2023.

CUNHA, R.; GURGEL, R. Práticas de Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos: minicurso de Introdução à Informática. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 22., 2016. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 417-426. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16438/16279>. Acesso em: 21 jun. 2023.

DAVIS, A. **Mulher, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. *E-book*.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2023.



DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003. <https://alfabetizarvirtualtextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FERREIRA, S. C. Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do rascismo brasileiro. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 11–24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9045>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, N. G. Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais. *In*: BELLONI, M. L. (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo Loyola, 2002. p-119-134.

GONZALEZ, L. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje-Anpocs**, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

JOAQUIM, B. dos S.; PESCE, L. As tecnologias digitais da informação e da comunicação nos contextos da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura (2007/2014). **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 86-106, 2016.

LEMOS, A. (org.). **Cidade digital**: portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: Edufba, 2007.

LIMA, D. Feminismo negro e ciberativismo no Brasil. **Entropia**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 05–21, 2022. Disponível em: <https://www.entropia.slg.br/index.php/entropia/article/view/392>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LIRA, D. A.; BARBOSA, M. V. Feminismo Negro, educação e interseccionalidade: as mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos/as. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4653>. Acesso em: 22 jul. 2023.



MARQUES, P. de O. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**: breves reflexões. 2017. 22 f. Tese (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11194/1/POM28062018.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

SILVA, R. B. L. da; JUNIOR, D. R. C. Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA): pensando a formação de pessoas da terceira idade. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 24-40, 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/46818/33253>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SOUZA, I. M.; CARVALHO, C. de S. de. A inserção da mulher negra na educação de jovens e adultos-EJA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 31, p. 267-291, 2020.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 20 jul. 2023.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. III.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. [S. l.]: Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), 2000. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro%20Verde.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

Capítulo 3

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Por:

Fábia Halana Fonseca Rodrigues Pita

Maria Francisca Máximo Dantas

Thélia Priscilla Paiva de Azevedo



Fábia Halana Fonseca Rodrigues Pita⁴⁶

Maria Francisca Máximo Dantas⁴⁷

Thélia Priscilla Paiva de Azevedo⁴⁸

<https://doi.org/10.47519/eiae.p4c3>

INTRODUÇÃO

As inquietações que resultaram neste relato de intervenção iniciaram-se a partir da atuação como assistente social da assistência estudantil da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da experiência como membro do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) do Centro de Educação e Saúde (CES), situado na cidade de Cuité - PB e dos estudos desenvolvidos no curso de pós-graduação “Especialização em Educação Inclusiva”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Bem como das vivências pessoais enquanto pessoa com deficiência física, assistente social da rede pública municipal de ensino de João Pessoa - PB e pesquisadora das temáticas relacionadas à deficiência, acessibilidade, capacitismo e inclusão social, tendo como tema central abordado no trabalho de conclusão de curso em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a questão da acessibilidade no cotidiano; e na dissertação, também na mesma área e instituição de ensino, a temática da educação inclusiva na perspectiva de assistentes sociais.

O projeto de extensão denominado “Bate-papo sobre educação inclusiva” foi submetido e aprovado pelo Edital 01/2021/PROPEX, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), contando com dois alunos bolsistas, três alunos voluntários e equipe técnica formada por assistentes sociais, psicóloga, professor, auxiliar administrativo, entre outros colaboradores. Trata-se de uma proposta interventiva colaborativa entre o Centro de Educação e Saúde (CES) – Campus de Cuité-PB e três escolas estaduais, a saber: Escola Estadual Orlando Venâncio dos Santos (EEOVS); Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Henrique da Silva (ECI); e Escola Cidadã Integral Técnica Jornalista José Itamar da Rocha Cândido (ECIT). Entre as atividades desenvolvidas estão: encontro de formação com a equipe do projeto; rodas de conversas virtuais, abertas ao público; e oficinas temáticas, que estão sendo organizadas e conduzidas pelos alunos extensionistas e têm como público-alvo as comunidades acadêmicas das escolas estaduais.

Todas as etapas do projeto foram desenvolvidas remotamente, considerando a pandemia da Covid-19, que impactou os sistemas de ensino no mundo inteiro. Medidas de isolamento social condicionaram o fechamento de escolas e universidades, sendo implementado o ensino remoto emergencial. Segundo Magalhães (2020), o que temos observado é que o ensino remoto, que momentaneamente assume as responsabilidades do ensino presencial, tem impactado as relações pedagógicas no mundo inteiro. Nesse contexto, é importante tecer algumas reflexões acerca dos impactos dessa modalidade de ensino para os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, principalmente os inseridos no ensino superior. O cotidiano acadêmico na universidade já é marcado por diversas dificuldades que se agravaram na pandemia devido às práticas insuficientes de acessibilidade (atitudinal,



informacional, comunicacional e metodológica), no formato de ensino remoto, adotado pelas universidades brasileiras de modo geral, e pela UFCG, especificamente.

O acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior é cada vez maior, caracterizado pela ampliação e gradativa efetivação dos direitos na legislação e política educacional brasileira, além da importância da desconstrução em relação às barreiras atitudinais, expressas na sociedade e presentes na comunidade acadêmica de diversas formas. Portanto, é urgente que as instituições de ensino superior discutam formas de garantir a inclusão, a equidade e o respeito à diversidade no contexto educacional, tornando a universidade um espaço acessível e contribuindo para a consolidação de uma educação para todos. Essas reflexões podem e devem ser compartilhadas coletivamente com a rede básica de ensino, considerada um espaço significativo de formação dos estudantes até chegarem ao ensino superior.

DESENVOLVIMENTO

O debate em torno da educação inclusiva no ensino superior revela-se como amplo e diverso, pois contempla a democratização do ensino e o aumento do ingresso de estudantes (em situação de vulnerabilidade social, negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, entre outros) na universidade pública. Nesse contexto, o projeto de extensão visa abordar a temática a partir de discussões que envolvem os direitos dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A proposta interventiva busca colaborar com as ações e estratégias que fortaleçam e valorizem a educação inclusiva no ensino superior a partir da extensão universitária, compreendida, na Política Nacional de Extensão Universitária, como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, considerando o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para que isso aconteça, entre outros pontos, se faz necessário suscitar a reflexão e a percepção crítica da comunidade acadêmica em relação à conjuntura. Conforme Paulo Freire (1979, p. 17), através do desvelamento da realidade é possível entender de forma crítica a “estrutura dominante” e revelar suas contradições. Utilizando a conscientização como “o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 1979, p.22). De modo que por meio da reflexão é possível tomar consciência da realidade, somando, assim, na luta para que haja transformações graduais na Instituição de Ensino.

Nessa perspectiva, salienta-se o contexto de lutas em torno da ampliação dos direitos das pessoas com deficiência no acesso às políticas sociais e à política de educação. A década de 1990 foi caracterizada pelo processo de democratização do ensino de modo geral, refletindo também a ampliação de medidas relacionadas à educação inclusiva em todas as modalidades de ensino. Sobre as normativas relacionadas à educação inclusiva no ensino superior, cabe sublinhar: Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;

Constituição Federal de 1988; “Lei de Cotas” – Lei nº 8.213/1991; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96; “Lei Brasileira de Inclusão (LBI)” – Lei nº 13.146/2015; e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), lançada recentemente, em 2020.



Segundo Borges (2018), a sanção da LBI, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, pode ser considerada um dos marcos mais importantes na conquista de direitos para as pessoas com deficiência. O artigo 30 da referida lei estabelece que os processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior devem adotar medidas que garantam:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015).

Nessa direção, a LBI também traz um conjunto de definições sobre as diferentes formas de acessibilidade. A esse respeito, as sistematizações de Pletsch *et al.* (2020) contribuem para as seguintes reflexões: a) “acessibilidade arquitetônica”: sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo; b) “acessibilidade atitudinal”: ausência de barreiras impostas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; c) “acessibilidade comunicacional”: ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual (acessibilidade no meio digital).

Na acessibilidade comunicacional, destaca-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para garantir acessibilidade linguística aos estudantes surdos, o acesso a textos em braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como o uso da linguagem simples (escrita e oral), os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados, os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; d) “acessibilidade instrumental”: ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho, estudo, lazer, recreação e de vida diária; e) “acessibilidade metodológica no ensino, pesquisa e extensão”: ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem, de trabalho, de ação comunitária (social, cultural, artística, entre outras).

Na compreensão de Melo e Gonçalves (2013), uma questão central que merece reflexão é: as Instituições de Ensino Superior (IES) estão de fato preparadas para atender os estudantes com deficiência, desde sua entrada na vida universitária, sua permanência, até a conclusão do curso de sua formação? Além de garantir o ingresso dos estudantes na instituição, os autores apontam a necessidade de promover a participação ativa discente e, conse-



quentemente, uma permanência com sucesso, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e social. Nesse sentido, é imprescindível que as IES organizem-se com base em uma política institucional com programas de apoio voltados aos estudantes, assim como para toda comunidade acadêmica, assegurando acessibilidade e recursos materiais e humanos qualificados para atendimento educacional, sobretudo no contexto de ensino remoto e educação a distância.

Segundo o Jornal Portal Correio (Paraíba, 2017), considerando os dados do último Censo do IBGE, em 2010, dos 3.766.834 habitantes no Estado, 27,76% (que representam 1.045.631 pessoas) declararam ter ao menos um tipo de deficiência. Realizar um debate acerca das questões apontadas também requer uma contextualização da temática. A Paraíba é o segundo estado com o maior índice de pessoas com deficiência do país, com um a cada quatro habitantes declarando conviver com algum tipo de especificidade visual, auditiva, motora ou intelectual.

O Centro de Educação e Saúde (CES) possui grande relevância na formação de profissionais da área de saúde e na formação de professores para atuarem na região do “curimataú paraibano” (onde se localiza o município de Cuité-PB) e em diversas localidades do estado e do país. O CES oferece os seguintes cursos de graduação: Ciências Biológicas, Química, Física, Matemática, Enfermagem, Farmácia e Nutrição. O fortalecimento da política de educação inclusiva na instituição poderá contribuir, portanto, para reflexões na formação dos estudantes e, conseqüentemente, para a melhoria de ações transformadoras em prol da sociedade como um todo, por meio, inclusive, de suas atuações profissionais após conclusão dos cursos e ingresso no mercado de trabalho.

Nesse contexto, é fundamental promover a ampliação do diálogo entre universidade e sociedade por meio da extensão universitária. Sobre a relação entre universidade, educação e problemas da sociedade, Thiollent e Colette (2020) fazem as seguintes observações:

A educação superior deverá responder às demandas por democratização incluindo não só as pessoas, também seus saberes tradicionalmente excluídos da universidade. Alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização da universidade como bem público, deverão ser promovidas de forma que em sua especificidade esta contribua na identificação e na solução de problemas locais, nacionais e globais (Santos 2008). (pág.09) [...]. Na visão de Paulo Freire (1981) a educação para se enfrentar o processo de mudança promove a formação da uma consciência crítica, instrumento maior para a efetivação de transformações significativas, tanto no plano individual quanto no plano global da sociedade. Ele nos diz que processos educacionais – no ensino, na pesquisa e na extensão – precisam contemplar três dimensões da aprendizagem: a dimensão cognitiva – aprendizagem de novos conteúdos e informações; a dimensão das habilidades – desenvolvimento de competências práticas; e a dimensão das atitudes – comportamentos fundamentais à aplicação de conhecimentos transmitidos e habilidades desenvolvidas e aos relacionamentos daí decorrentes (Thiollent; Colette, 2020, p. 12).

Como apontam os autores, é necessário haver esse diálogo entre os diversos entes. Nesse cenário, o projeto relatado neste estudo é um exemplo de experiência que busca promover o intercâmbio entre universidade, rede básica de ensino e comunidade, a partir da identificação de problemas reais acerca da temática abordada.



Partindo do arcabouço teórico eleito para este estudo, o projeto de extensão tem como objetivo geral contribuir com a reflexão e o debate sobre a educação inclusiva no ensino superior, bem como colaborar para fortalecer o atendimento aos estudantes com deficiência no âmbito do CES/UFCG e das três escolas estaduais localizadas no município de Cuité-PB. Entre os objetivos específicos, sublinham-se: a) colaborar com o desenvolvimento acadêmico e social da comunidade acadêmica na perspectiva da educação inclusiva; b) estimular reflexões na comunidade acadêmica sobre os avanços e desafios da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e políticas de acesso e permanência; c) valorizar a diversidade como um fator de qualidade da educação, trazendo à tona a questão do direito de todos à educação na perspectiva inclusiva; d) promover momentos de diálogo e trocas de experiências entre a comunidade acadêmica do CES e estudantes com deficiência de outras instituições de ensino.

Durante a execução do projeto, as atividades foram realizadas em formato remoto, por meio da plataforma Google Meet. Cabe mencionar que diante das diversas dificuldades nesse contexto, o ensino remoto passa a ser algo desafiador também para as pessoas com deficiência, que podem encontrar dificuldades e barreiras “a mais” nessa modalidade de ensino. Assim, utilizou-se métodos acessíveis no decorrer das atividades, a exemplo do uso de legendas, audiodescrição, descrição de imagens, janela para intérprete de Libras, entre outras ferramentas.

Entre o público prioritário das atividades estão os estudantes com deficiência, atendidos atualmente pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/CES), que compartilham suas experiências na universidade; estudantes dos cursos de licenciatura do CES/UFCG, que podem se apropriar dessa área de conhecimento tão importante no cotidiano de trabalho na área educacional; estudantes que desejam ingressar no ensino superior; servidores docentes e técnico-administrativos, entre outros.

As discussões vêm sendo realizadas nas rodas de conversa e serão realizadas nas oficinas temáticas contemplando, assim, teoria e prática, com abordagens simples a partir de experiências de convidados que irão dialogar sobre alguns pontos norteadores, quais sejam: a) breve contextualização sobre a trajetória que vai da educação especial à educação inclusiva; b) principais aspectos da política e da legislação para educação inclusiva no ensino superior; c) conceitos iniciais sobre tecnologia assistiva e comunicação alternativa; d) uso da audiodescrição e elaboração de material e conteúdo didático mais acessível; e) introdução aos conceitos de Libras; f) boas práticas no cotidiano universitário; g) esclarecimento de termos e mitos envolvendo pessoas com deficiência; h) o conceito de capacitismo; i) cultura de educação inclusiva; j) dicas para tornar os conteúdos metodológicos e a comunicação na universidade mais acessível, entre outros.

No tocante aos recursos utilizados no projeto, considera-se relevante o planejamento de estratégias que buscam garantir a acessibilidade do público – com conteúdo programático de modo a atender suas particularidades. Nesse sentido, o uso das tecnologias assistivas (TA) pode facilitar o processo de aprendizagem, desde que seja parte de um conjunto de planejamento pedagógico. Além do uso de TA, direcionado ao público da comunidade acadêmica que tenha alguma deficiência e/ou necessidades específicas, o projeto está sendo realizado de acordo com os padrões de ensino remoto adotado pela instituição, usando, portanto, suporte e ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).



Segundo Soares e Colares (2020), as TICs surgem como uma proposta de otimizar os processos desempenhados, a partir de “equipamentos/máquinas e recursos multimídias, conectados com a internet ou não, com a possibilidade de permitir propagar a informação, individual ou em massa, em um determinado local, ou de um local para outro”. No decorrer do projeto de extensão, utilizamos as TICs nas atividades, buscando socializar conhecimento científico, compartilhar experiências teóricas e práticas, atender as demandas educacionais dos estudantes do CES numa perspectiva mais inclusiva e colaborar para a criação de novos saberes na área de educação inclusiva. É importante que haja um aprendizado coletivo da equipe e do público-alvo acerca do uso de todas as plataformas e dos recursos necessários para a execução do projeto.

Com o propósito de tornar o projeto mais atrativo para a comunidade acadêmica das instituições atendidas, os eventos são amplamente divulgados nas redes sociais e canais oficiais da UFCG e das escolas vinculadas ao projeto, além de outros canais com conteúdo sobre educação inclusiva. Além dessas ferramentas, também utilizamos das seguintes estratégias: 1) concessão de entrevista para o Jornal da 89 na Rádio 89 FM Cuité-PB¹, cuja audiência abrange esse município e região; 2) articulação e participação de estudantes com deficiência que estão cursando ou que sejam egressos do Campus de Cuité, a fim de dialogar e trocar experiências no âmbito do Centro de Educação e Saúde (CES); 3) articulação e participação de pessoas que lutam contra o capacitismo nas redes sociais, autodenominadas “influenciadoras da inclusão”.

Além de estudiosos da área de educação inclusiva e estudantes com deficiência que estão cursando ou já cursaram cursos de graduação e pós-graduação, também participaram dos diálogos estudantes do ensino médio que desejam ingressar na universidade. Tal oportunidade possibilitou conhecer alguns aspectos da educação inclusiva e os direitos dos estudantes com deficiência no ensino superior. Compreendemos que tal estratégia metodológica busca promover a interação e a troca de experiência entre o público, viabilizando o diálogo sobre os limites e desafios que os estudantes enfrentam cotidianamente na universidade, colaborando para o processo de ensino e aprendizagem sobre a temática.

A metodologia das atividades e a dinâmica de trabalho são discutidas coletivamente entre a equipe de profissionais e os alunos extensionistas que desenvolvem as seguintes atividades: elaboração de relatórios mensais e envio de frequências mensais para a Pró-Reitoria de Extensão da UFCG; elaboração de conteúdo didático para as redes sociais; elaboração de cards de divulgação dos eventos; elaboração de roteiro e consultoria de audiodescrição; articulação com intérpretes de Libras da instituição e de outras instituições; disponibilização das gravações das rodas de conversa no canal do Youtube, entre outras.

No tocante ao desenvolvimento das atividades e aos resultados, ressalta-se que o projeto foi planejado para ser conduzido em etapa única, mas, durante o percurso, surgiu a necessidade de dividir as ações e o público-alvo em duas etapas específicas, quais sejam: a primeira é composta por rodas de conversas abertas ao público geral, com a participação de pessoas interessadas de diversas regiões do país, uma vez que foram realizadas pela plataforma

¹ Disponível em: <https://www.radio-ao-vivo.com/89-fm-cuite>



Google Meet e o link disponibilizado na página do projeto no Instagram. A segunda etapa está sendo construída coletivamente, destacando-se o protagonismo dos estudantes extensionistas que estão organizando, planejando, discutindo e conduzindo as atividades nas escolas estaduais. Optou-se por dividir e realizar uma oficina em cada escola, a fim de conseguir uma maior aproximação com a realidade e as particularidades de cada local específico. Devido à limitação de tempo, não foi possível realizar todas as oficinas em todas as escolas. Dessa forma, as temáticas foram escolhidas considerando a realidade local de cada escola e as particularidades do público-alvo. Por exemplo: realizou-se oficina de audiodescrição na escola que tem uma estudante com baixa visão na turma de segundo ano.

Entre as principais atividades desenvolvidas, destacam-se as rodas de conversas e encontro de formação com a equipe do projeto com os seguintes temas: 1) Breve contextualização sobre a trajetória da educação especial à educação inclusiva; 2) Terminologia da pessoa com deficiência: histórico e identidade 3) O que é capacitismo?. Já as Rodas de Conversas abordaram as temáticas: 1) Os direitos dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino superior; 2) Capacitismo no ambiente escolar e universitário ; 3) Acessibilidade comunicacional no contexto escolar e universitário; 4) A importância da audiodescrição e do braille no processo de comunicação e aprendizagem; 5) Tecnologia assistiva no contexto educacional e universitário; 6) Pessoa com deficiência: redes sociais digitais e acessibilidade; 7) Práticas Pedagógicas Inclusivas; 8) Matemática em uma perspectiva inclusiva; 9) Acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência na área da saúde; 10) Desafios da Educação Inclusiva desde a educação básica até o ensino superior: um relato de experiência.

Durante os debates e as rodas, observou-se diversos relatos que sinalizam uma ampliação das discussões sobre as temáticas propostas, bem como a interação e troca de experiência entre os participantes. A experiência com as rodas de conversa mostra a relevância do intercâmbio e da troca de experiência entre as escolas estaduais, o CES/UFCG e outras instituições, bem como da participação de estudantes inseridos em outros projetos de extensão e pesquisa da instituição. Nesse processo, destaca-se a interação dos alunos do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e dos alunos da Monitoria Inclusiva da UFCG, que prestam apoio às atividades acadêmicas de alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação vinculados ao Campus de Cuité.

Entre os resultados esperados, buscou-se contribuir com a reflexão acerca da educação inclusiva no ensino superior, com base em diálogos e troca de experiência entre os participantes. Espera-se, ainda: a) contribuir com a formação dos estudantes de cursos de licenciatura do CES que irão atuar diretamente na educação inclusiva no cotidiano de trabalho; b) disseminar práticas e reflexões sobre uma concepção de universidade e sociedade mais inclusivas; c) emitir informações sobre as legislações e os direitos dos estudantes na educação superior, que perpassam o ingresso, a permanência, até a conclusão dos cursos; d) possibilitar o diálogo e as trocas de experiências sobre a temática; e) promover integração entre os saberes científicos e desmistificar ideias e conceitos em todos da educação inclusiva e das pessoas com deficiência; f) sensibilizar a comunidade acadêmica sobre o tema proposto.



Os encontros foram registrados com base em relatórios mensais, listas de presença e diário de campo da coordenadora/pesquisadora. A coordenação do projeto solicitou oficialmente intérpretes de Libras para todos os encontros, mas nem todas as solicitações foram atendidas pela instituição, tendo em vista o quantitativo insuficiente de profissionais em relação às demandas institucionais. As comunicações do projeto nas redes sociais possuem o recurso de audiodescrição, elaborado coletivamente entre a coordenação e os estudantes extensionistas. Após a realização das rodas de conversas, os convidados receberam declarações de participação. Após a conclusão das três oficinas temáticas nas escolas, os participantes que assinaram as listas de presença receberão declarações de participação.

Por questões didáticas e em decorrência da limitação de tempo e espaço do artigo, relatar-se-á fragmentos de duas rodas de conversa realizadas ao longo do ano de 2021. Optouse pelas rodas que abordaram os temas de audiodescrição e da tecnologia assistiva (TA) por apresentarem elementos importantes para o contexto educacional dos anos iniciais até o ensino superior.

Compreende-se a roda de conversa como um espaço de diálogo em que as pessoas podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros, trocar informações e refletir sobre a temática abordada. O encontro realizado no dia 26/08/2021 abordou os seguintes temas: “Tecnologia assistiva no contexto educacional e universitário” e “Pessoa com deficiência: redes sociais digitais e acessibilidade”. Entre os relatos e experiências trocados no evento, destaca-se a contribuição de Carlos Daniel (estudante do ensino médio/Curso Técnico Integrado em Informática no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN/Campus Currais Novos-RN) que apresentou parte do projeto que está desenvolvendo para o Trabalho de Conclusão de Curso e consiste em uma ferramenta de tecnologia assistiva que pretende auxiliar e dar autonomia às pessoas com deficiência e dificuldade de desenvolver movimentos com alguns membros. O produto do projeto são óculos com recurso de tecnologia assistiva, que mandam comandos conforme os movimentos da cabeça e possibilitam executar ações como ligar e desligar equipamentos eletrônicos, a exemplo de ventiladores, luminárias, televisões, entre outros. Considera-se relevante o desenvolvimento dessas pesquisas nessa instituição de ensino, uma vez que poderá contribuir para a autonomia de pessoas com deficiência, assim como para a vida do próprio estudante pesquisador.

Sobre Tecnologia Assistiva, considera-se que é “um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover vida independente e inclusão” (Bersch; Tonolli, 2006 *apud* Bersch, 2017). Essa ferramenta pode ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional específica ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Dessa forma, o projeto apresentado está em consonância com o objetivo da TA, que é proporcionar à pessoa com deficiência mais autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social, a partir da ampliação da comunicação, da mobilidade, do controle de seu ambiente, bem como das habilidades de seu aprendizado e do trabalho.



A segunda atividade consiste na roda de conversa realizada no dia 28/10/2021, com os temas “Acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência na área da saúde” e “Desafios da Educação Inclusiva desde a educação básica até o ensino superior: um relato de experiência”. Entre as falas, chamou a atenção a do professor Roberto, que relatou sua experiência como estudante com deficiência visual desde os anos iniciais de ensino até o ensino superior, quando cursou graduação no CES/UFCCG, Centro que está promovendo esse projeto. Roberto fez um relato oral durante uma roda de conversa, informando sobre sua vida e seu trajeto escolar desde a infância, sublinhando diversas dificuldades encontradas nas escolas públicas e da zona rural por onde passou (falta de formação de professores, atitudes preconceituosas, ausência de metodologias adequadas de ensino, entre outras).

Ao relatar sua experiência, no ano de 2010, após o ingresso no curso de Ciências Biológicas do CES, ressaltou:

O quanto eu fico feliz hoje, por vocês meninos que têm alguma deficiência, terem hoje essa assistência [referindo-se ao projeto e às rodas de conversas e a algumas ações do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI) do CES] que eu não pude ter. Se eu tivesse tido, cara, os meus quatro anos que eu tive aí, teriam sido quatro anos muito melhores. Muito melhores. Porém, não tive nunca esse intermédio, né? Chegava para a coordenação, como cheguei todo semestre, e avisava, mas parece que a coordenação não passava aquilo para os professores. E eu ia sempre neles, né? Antes de começar as aulas. Sempre. Dizia “professor, eu sou portador de deficiência visual, não posso fazer isso, isso e isso. Beleza, tudo certo. Mas continuava o mesmo método. Infelizmente. Slides com letras minúsculas [...] o processo de descrição praticamente não existia (Roberto, 2021, informação verbal²).

Momentos depois, o professor evidenciou a experiência vivida durante sua permanência na universidade, demonstrando alegria de voltar ao Centro em que se formou para dialogar sobre essa temática. Em seguida, ele agradeceu:

[...] por ter esta oportunidade de estar voltando a este ambiente CES e respirar esse ambiente, que é um lugar maravilhoso. E dizer mais uma vez, meninos, que bom que vocês estão tendo esse projeto; esse PROPEX, para de certa forma ter um intermédio e vocês se sentirem mais dentro do processo realmente incluso, que infelizmente na minha época eu não pude ter. Então aproveitem, e levem esta inclusão para mais pessoas assim como vocês estão fazendo (Roberto, 2021, informação verbal).

A respeito da audiodescrição, Motta e Romeu Filho (2010) afirmam que consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave (transmitidas visualmente) não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. Tem o objetivo de tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, etc) acessíveis a pessoas não videntes, possibilitando a compreensão das informações por meio da descrição de detalhes relevantes das imagens. Assim como foi relatado durante a roda por diversos participantes,

² Fala autorizada pelo participante de uma das rodas de conversa do projeto.



a audiodescrição é um mecanismo de grande importância para a comunicação das pessoas com deficiência. Por isso, faz-se necessário encontrarmos mecanismos que garantam a efetividade do acesso à informação nos diversos espaços da sociedade, incluindo o ambiente escolar e universitário.

Desta feita, considera-se de fundamental importância pontuar a relação entre o Serviço Social e a pessoa com deficiência, pois suas demandas são expressões da “questão social”. Os/as profissionais atuam na perspectiva da viabilização de direitos, mobilização enquanto sujeitos políticos, contribuição na desconstrução de concepções equivocadas sobre a deficiência. Além disso, os princípios fundamentais Código de Ética e o Projeto Ético Político estão em consonância com a luta das pessoas com deficiência. Logo, o projeto de extensão “Bate-papo sobre educação inclusiva” contribui tanto com a Educação Inclusiva, quanto com o Serviço Social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a realização do projeto de extensão “Bate-papo sobre educação inclusiva” de grande relevância para o debate da educação inclusiva no contexto do CES/UFCG e das escolas estaduais do município de Cuité - PB. Essas ações revelam a importância da participação de membros da comunidade acadêmica e estudantes do CES em projetos que interliguem a universidade e a rede de educação básica, oportunizando o entrelaçamento entre teoria e prática, bem como a contrapartida social da universidade para a comunidade local.

A esse respeito, corroboramos as contribuições de Thiollent e Colette (2020) acerca da importância dos processos participativos internos na comunidade acadêmica, considerados como necessários à efetivação da participação social. Os sujeitos envolvidos no processo educativo são essenciais para os processos de organização da coletividade, contribuindo para que perceberem agentes de investigação, oportunizando a construção de conhecimentos, interações e mudanças pessoais e sociais. Nesse sentido, o conhecimento compartilhado nesse projeto de extensão poderá contribuir com mudanças no âmbito da comunidade acadêmica da UFCG, das escolas estaduais e na rede de educação compreendida no município de Cuité - PB. Ademais, enfatiza-se o pioneirismo da experiência relatada no ambiente do Centro de Educação e Saúde (CES) no tocante às temáticas abordadas, seja pela interação com a rede básica de ensino de Cuité - PB, seja no que se refere ao intercâmbio de conhecimento sobre educação inclusiva no ensino superior. Salienta-se também a contribuição do projeto para a Extensão Universitária da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nesse sentido, acredita-se que o intercâmbio entre a rede de educação básica da localidade em que o campus está inserido (Cuité - PB) pode ser um caminho de diálogo permanente acerca da educação inclusiva, de modo que possamos conhecer os estudantes com deficiência ainda no ensino médio, informar sobre os direitos no âmbito do ensino superior e os acompanhar após o ingresso no Centro de Educação e Saúde (CES).



REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: [s. n.], 2017.

BORGES, J. A. de S. **Política da pessoa com deficiência no Brasil: percorrendo o labirinto**. 2018. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação **PNEE Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC; SEMESP, 2020.

DANTAS, M. F. M.; CARLOS, N. L. S. D.; SILVA, J. Y.; FREITAS, A. K. D. B. **Projeto de extensão “bate papo sobre educação inclusiva”**: um relato de experiência. 2021. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Educação Inclusiva) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2021.



FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

MAGALHÃES, T. F. de A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 205-221, jun./out. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647/35501>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MELO, F. R. L. V. de; GONÇALVES, M. de J. Acesso e Permanência de Estudantes com Deficiência Física no ensino Superior. *In*: MELO, F. R. L. V. de (org.). **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013.

MOTTA, L. M. V. de M.; MELO, F. R. L. V. de; ARAÚJO, E. R. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades**: reflexões a partir de uma experiência institucional. Natal: UFRN, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEU FILHO, P. **Audiodescrição transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

PARAÍBA tem segundo maior índice de pessoas com deficiência do país. **Portal Correio**, 21 set. 2017. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/paraiba-tem-segundo-maior-indice-depessoas-com-deficiencia-do-pais-2/>. Acesso em: 20 maio 2020.

PAZZETO, E. V.; ARAUJO, N. C. C.; BORGES, C. S. **A Tecnologia Assistiva no processo de ensino aprendizagem**: uma pesquisa bibliográfica. Vitória: UFES, 2016.

PLETSCH, M. D. *et al.* Acessibilidade e Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem na Educação Superior Matéria. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Belém: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Nova Iguaçu: ObEE, 2020.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, set./dez. 2020.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/mbote/article/view/9382>. Acesso em: 6 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Campina Grande: UFCG, 2021. Disponível em: <https://extensao.ufcg.edu.br/oque-e-extensao.html>. Acesso em: 22 dez. 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Resolução n. 11/2016.** Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, como Órgão Suplementar vinculado à Reitoria, e dá outras providências. Campina Grande: UFCG, 2016.

Capítulo 4

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO PERMANENTE: A CONTRIBUIÇÃO DO NÚCLEO DE SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (NSEPP-UERJ)

Por:

Ney Luiz Teixeira de Almeida

Natália Ibiapino Proença

Edilene Rodrigues de Santana Silva

Brenda do Nascimento Gama

Yasmin Oliveira Burgos



Ney Luiz Teixeira de Almeida⁴⁹
Natália Ibiapino Proença⁵⁰
Edilene Rodrigues de Santana Silva⁵¹
Brenda do Nascimento Gama⁵²
Yasmin Oliveira Burgos⁵³

<https://doi.org/10.47519/eiae.p4c4>

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de um esforço reflexivo sobre a relação entre a universidade e o campo das políticas públicas a partir da experiência do “Núcleo de Sistematização de Experiências no campo das Políticas Públicas” realizado desde o ano de 2020 por professores e alunas extensionistas e estagiárias do Curso de Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A trajetória do Núcleo e suas particularidades são apresentadas aqui de modo a destacar a função pública da universidade no processo de produção e socialização de conhecimentos a partir das atividades de extensão universitária. Em tempos de curricularização da extensão nos cursos de Serviço Social, essa experiência revela o caráter dinâmico e instituinte dos diálogos e trocas que a universidade pode estabelecer com o mundo do trabalho, em particular o que se localiza no âmbito das políticas públicas.

As políticas públicas constituem espaços contraditórios nos quais os/as assistentes sociais atuam junto com uma gama bastante diversificada de profissionais que gerenciam e operam processos de trabalho necessários à objetivação dos direitos de cidadania. Conformam, portanto, espaços e momentos nos quais são acionados diferentes saberes que expressam as tensões e disputas nas áreas de intervenção do Estado, mas que também se articulam às disputas entre as classes no âmbito mais geral. Em uma sociedade profundamente marcada pela desigualdade social e pelos processos de expropriação dos direitos sociais, compreender e focar na importância de saberes e práticas que materializam o campo das políticas públicas é um componente fundamental do processo de formação e do exercício profissional de assistentes sociais.

Tomando como ponto de partida que as atividades do Núcleo se realizam a partir dessa compreensão, é objetivo do texto expor como as ações no campo da assessoria tem se constituído estrategicamente numa modalidade de educação permanente realizada pela universidade tendo como perspectiva teórica, política e pedagógica a valorização do saber dos/as trabalhadores/as produzido a partir de sua experiência no âmbito das políticas públicas.



SOBRE A CRIAÇÃO DO NÚCLEO

A criação do “Núcleo de sistematização de experiências no campo das políticas públicas” resulta de um conjunto de ações de assessoria e de educação permanente realizadas ao longo de mais de vinte anos junto aos trabalhadores que atuam no campo das políticas públicas de educação, socioeducação e de assistência social. Constitui um espaço acadêmico interdisciplinar de interlocução entre a universidade e as instituições públicas a partir do desenvolvimento de atividades sistemáticas de apoio técnico e teórico voltadas para a produção de conhecimentos sobre as políticas públicas a partir da sistematização das experiências de seus trabalhadores, dos movimentos sociais e da população. Trata-se de uma iniciativa sustentada na valorização dos saberes e das práticas dos diferentes sujeitos políticos e sociais que materializam cotidianamente as políticas públicas, enfatiza, sobretudo, a perspectiva de produção de conhecimentos a partir do saber profissional que se constrói no cotidiano das políticas públicas.

Primeiramente, deve-se dizer que o conceito de saber profissional pressupõe o conhecimento em uso, e não somente enunciado. Nesse sentido, ele não se confunde nem com o conhecimento científico resultado de investigações e apreensões da realidade pelo trabalho de pesquisa, nem com os recortes e apropriações aplicadas deste último na forma de conhecimento técnico e tecnológico ou, ainda, com enunciados de ordem filosófica, jurídica ou equivalentes (Ramos, 2014, p. 109).

As atividades realizadas pelo Núcleo se dão através de estratégias de assessoria, consultoria, supervisão e produção e socialização de conhecimentos e tecnologias que visam contribuir direta e indiretamente para a afirmação dos direitos sociais como expressão concreta da luta pela consolidação e ampliação da cidadania, reconhecendo e os seus limites e potencialidades nos marcos da sociedade capitalista. As ações do Núcleo são realizadas em articulação com outras universidades públicas brasileiras (Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Estadual Paulista) produzindo um alcance nacional no que diz respeito ao público que atingir. Todas as atividades são planejadas anualmente de forma a atender as demandas apresentadas pelas equipes e instituições de diferentes políticas setoriais e regiões do país. O acompanhamento regular das atividades durante o tempo destinado para cada equipe, o seu consequente registro e produtos são socializados através de material pedagógico, meios digitais, seminários, encontros e publicações diversas, envolvendo professores, servidores técnicos-administrativos, alunos de graduação e de pós-graduação da UERJ e de outras instituições de educação superior, que integram a equipe do Núcleo.

Os professores coordenadores viram na criação do Núcleo uma forma de assegurar o suporte sistemático e institucional ao processo de sistematização e socialização das experiências dos trabalhadores, movimentos sociais e da população que vinham sendo realizadas em diferentes regiões e políticas sociais setoriais. A sistematização dessas experiências representa um esforço político, cultural e teórico de registro, produção de conhecimento e socialização de experiências que asseguram no campo das políticas públicas o acesso aos direitos humanos e sociais pela parcela mais expropriada da população.



Ter um espaço de reflexão sobre o trabalho tem se constituído uma necessidade apresentada por diferentes segmentos de trabalhadores que dependem do diálogo com a universidade para pensarem, reverem e criarem alternativas de condução dos serviços sociais em um cotidiano institucional cada vez mais precarizado. Não se trata de eleger experiências de sucesso, mas de apoiar academicamente aquelas que carecem de interlocutores capazes de contribuir com a produção de práticas e saberes instituintes, potentes em sua capacidade de afirmação da função pública das instituições e das políticas sociais sob a responsabilidade do Estado. O Núcleo contribui para que cada experiência ao ser sistematizada não se restrinja à comunicação oral entre aqueles que a produziram, mas que possa ser amplamente socializada e vir a fecundar novas formas de trabalho e de atuação em outras instituições públicas.

O fato é que, mesmo sendo de natureza tácita, algum conhecimento – fruto da experiência indireta com a realidade – acompanha a experiência direta. Isto possibilita que a experiência vivida pode ser também percebida e modificada; e é esta que provoca pressão sobre todo o ser social. Encontramos aqui um sentido para se estudar os saberes profissionais a partir da própria experiência dos trabalhadores e não somente a partir dos processos formais de aquisição do conhecimento científico (Ramos, 2020, p. 149)

As políticas públicas de educação, assistência social e socioeducação mobilizam um enorme quantitativo de profissionais que são diretamente responsáveis pela oferta dos serviços sociais que materializam os direitos sociais e humanos conquistados como objetivação da cidadania em nossa sociedade. Na constituição e dinâmica destas políticas a ação profissional articulada à atuação dos movimentos sociais representam a possibilidade efetiva de acesso a esses direitos pela população. Contudo, historicamente a capacidade de criação, proposição e inovação desses sujeitos é recorrentemente negada e interdita nas tramas da gestão pública em seus diferentes níveis. A valorização desta capacidade é reivindicada por associações profissionais, sindicais e acadêmicas como forma de consolidação das próprias políticas públicas. Para além dos espaços formais de educação permanente construída no âmbito das políticas sociais a criação do Núcleo resgata essa função do âmbito da universidade através dos cursos de extensão, aperfeiçoamento, assessoria e supervisão, para além das vias mais institucionalizadas como nos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Para muitos dos trabalhadores, segmentos populacionais e sujeitos políticos a estratégia mais significativa é aquela que favoreça a criação de espaços de reflexão, registro e produção de tecnologias e conhecimentos mais integrados ao cotidiano e à dinâmica institucional e que contribua para a sua incorporação nas rotinas dos processos de trabalho das políticas públicas mais rapidamente, articulando a educação permanente ao campo da educação popular (Fernandes, 2016). Atendendo a esta demanda, inicialmente nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, o alcance desse trabalho acabou sendo reconhecido em outras regiões do país que passaram a solicitar o desenvolvimento de atividades de assessoria e supervisão com a finalidade de auxiliar no processo de transformação das experiências profissionais e políticas produzidas, mas não sistematizadas, em novas formas de condução do trabalho junto à população atendida. Destarte, a criação do



Núcleo se justificava em razão da institucionalização de nossas ações e da ampliação de seu alcance como das parcerias e os diálogos interinstitucionais.

O objetivo central do Núcleo é o de subsidiar técnica e teoricamente o processo de produção de conhecimentos sobre as políticas públicas de educação, socioeducação e assistência social por parte dos trabalhadores, movimentos sociais e da população consolidando a função social da UERJ como instituição pública. E tem como objetivos específicos: 1- Contribuir para a consolidação da sistematização das experiências de trabalhadores, movimentos sociais e da população como forma de produção de conhecimentos sobre as políticas públicas. 2- Desenvolver tecnologias e processos que assegurem a sistematização de experiências no campo das políticas públicas de forma autônoma pelos trabalhadores, movimentos sociais e pela população. 3- Realizar atividades de supervisão, assessoria, instrumentalização para o registro técnico e socialização do conhecimento produzido na perspectiva da promoção de campos de interlocução entre a universidade, as instituições governamentais e da sociedade civil acerca das condições, relações e processos de trabalho nas políticas públicas. 4- Promover espaços de convivência acadêmica, cultural e política aos alunos de graduação e pós-graduação da UERJ e de outras instituições a partir da leitura, apreensão e debate sobre as políticas públicas e sua relação com os direitos sociais, humanos e a cidadania.

A sistematização da experiência visa “potencializar a reflexão teórica dos trabalhadores e movimentos sociais sobre as políticas públicas a partir de um lugar social quase invisibilizado em tempos neoliberais” (Almeida, 2006). As ações do Núcleo são planejadas a partir de projetos definidos conjuntamente com as equipes interessadas com relação à sua duração, temas centrais de discussão, dinâmica dos encontros, instrumentais utilizados, formas de avaliação e socialização dos produtos da sistematização. A duração de cada ação institucional varia de 1 a 4 meses, ocorrendo mais de uma simultaneamente. Cada professor fica responsável por uma atividade na forma de supervisão/assessoria/oficina, articulando-as às suas atividades de pesquisa, contando com o apoio das alunas de graduação na condução dos registros e das alunas de pós-graduação e assistentes sociais que integram a equipe do Núcleo na produção de material pedagógico e na socialização de processos e produtos. Cada proposta tem uma temática central a partir da qual a experiência será sistematizada, apoiada em dinâmicas de reflexão, técnicas de registro e de socialização próprias do Núcleo. Deste modo, cada equipe, de forma autoral, elabora textualmente o conteúdo a ser socializado em seminários, revistas, mídias digitais e outros, produzindo conhecimento sobre e a partir do trabalho nas políticas públicas. As avaliações são realizadas sempre durante a execução e ao final de cada projeto com as equipes demandatárias através de roteiro prévio que permita verificar o alcance dos objetivos, pertinência do processo pedagógico, aprendizado conjunto e valor social e teórico da experiência sistematizada. As ações do Núcleo são avaliadas em seminários anuais do projeto com professores externos convidados para cumprirem esta tarefa, observando o alcance dos objetivos e das metas e sua contribuição social e acadêmica. Cada membro da equipe também faz uma autoavaliação ao final de cada projeto.

As atividades regulares do Núcleo no campo da sistematização das experiências em curso nas políticas públicas estão organicamente articuladas ao ensino de graduação e de pósgraduação, assim como à pesquisa. Em relação ao ensino de graduação esta articulação se efetiva a partir da



oferta de conteúdos, relativos às experiências sistematizadas, em disciplinas eletivas sobre o trabalho do/a assistente social nas políticas sociais, assim como na disciplina obrigatória de Serviço Social e Trabalho Profissional I e Estágio Supervisionado. No caso da pós-graduação, esta articulação também se dá a partir de debates referentes ao processo de trabalho coletivo no âmbito das políticas públicas, conteúdo já oferecido em dois programas de pós-graduação da UERJ.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO PERMANENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

As políticas públicas após a Constituição de 1988 passam a ser organizadas a partir de uma nova arquitetura política e administrativa. Tendências como a descentralização, intersectorialidade, financiamento público a partir de fundos específicos, controle social público e democrático, organização na forma de sistemas únicos, perspectivas de universalização do acesso e racionalização dos processos de trabalho são instituídas em um cenário pouco fértil à sua consolidação em razão da emergência e expansão do ideário neoliberal nos anos de 1990 (Almeida e Alencar, 2011). A recente conformação de um Estado Social no Brasil vem sendo desmontada pelo imperativo de subordinação da lógica dos direitos sociais a da prestação de serviços privados. Essas contradições conformam o cotidiano de lutas e trabalho dos movimentos sociais e da população, assim como dos trabalhadores das políticas públicas, respectivamente. As experiências forjadas por esses sujeitos coletivos vêm ao longo das últimas décadas representando um esforço hercúleo em garantir os direitos sociais e humanos conquistados historicamente e expressos em lógicas de organização dos serviços sociais que combinam ampliação das formas de acesso e novos padrões de organização e funcionamento das instituições públicas.

As políticas públicas encerram uma decisiva e central contradição: elas integram os esforços políticos, econômicos e ideológicos de não reconhecimento da classe trabalhadora como sujeito que produz a riqueza social e que dela não se apropria e, ao mesmo tempo, constituem formas históricas e concretas através das quais se produzem o reconhecimento e a incorporação dos direitos sociais dessa mesma classe. Deste modo, as políticas sociais ao mesmo tempo em que são determinadas pela contradição que movimenta a sociedade capitalista potencializam um conjunto outro de contradições que materializam territorialmente na esfera municipal os contornos da relação entre o Estado e a sociedade civil, um campo de diferentes lugares e possibilidades de exercício do poder, em conjunturas históricas particulares.

As políticas públicas, embora resultem de processos históricos determinados no campo da luta pelo reconhecimento dos direitos dos trabalhadores não podem ser consideradas fora de um contexto particular de institucionalização e organização legal e material. Elas resultam de ações localizáveis no âmbito do Estado, ainda que as determinações de sua existência enquanto estratégia socialmente formulada em muito ultrapasse as fronteiras da sociedade política.

Observamos, portanto, que a afirmação do conjunto das políticas públicas não pode ser tomada como decorrência exclusiva das ações do Estado, embora seja seu principal promotor, e nem tampouco do reconhecimento de sua inscrição apenas aos circuitos de controle



social das classes dirigentes sobre a classe trabalhadora, mas como produto histórico de uma luta entre projetos societários distintos, assumindo assim, também um significado estratégico nos processos de reconhecimento dos direitos das classes subalternizadas. Por combinarem diferentes funções na dinâmica da vida social, as políticas públicas foram organizadas em decorrência do estágio de correlação de forças em que os sujeitos sociais se encontram em cada contexto histórico, ora ampliando, ora restringindo o processo de incorporação dos direitos sociais e as formas de seu acesso em relação às diferentes frações da classe que detêm a condição de produtora da riqueza social, mas que têm sido alijadas dos processos de sua apropriação (Pereira, 2011).

As políticas públicas constituem campos de tensão que resultam da própria composição dos espaços e esferas públicas em cada conjuntura assim como produzem efeitos e significados bastante concretos nos modos de compreensão da vida social e da coisa pública. Não devem ser concebidas, nesta linha de raciocínio, numa perspectiva instrumental, muito embora possuam uma dimensão operacional na medida em que são formas concretas de intervenção social, esforços dirigidos ao enfrentamento de necessidades sociais que são reais e socialmente reconhecidas. Deste modo, constituem meios para se alcançar um resultado social, frutos de um determinado estágio de pactuação social.

Contemporaneamente as políticas públicas respondem a um desenho arquitetônico determinado por um novo patamar de relacionamento do Estado com a sociedade civil em que se combinam contraditoriamente elementos de uma lógica mundializada das relações econômicas com a perspectiva de valorização da dimensão política na esfera local. A mediação dos chamados Estados Nacionais em relação aos processos de pressão externos e internos aponta para uma diversidade conceitual e política dos processos de descentralização política e participação social, tornando as políticas públicas campos que além de condensarem uma intensa disputa ideológica expressam enormes dificuldades de concretização dos direitos sociais. Assim, a compreensão das formas territoriais assumidas pelas políticas públicas na atualidade depende de como determinados fenômenos se articulam na realidade social.

Deste modo, as atividades realizadas pelo Núcleo reconhecem que a dinâmica das políticas públicas encerra compreensões e modos de agir social que são distintos no âmbito da vida social, que ganham as ruas e as instituições demarcando formas de viver cotidianas e relacionamentos específicos com os saberes que conformam as próprias políticas públicas.

Saberes que não se esgotam naqueles acionados pelas políticas públicas, mas também aqueles sobre as estratégias de sobrevivência da população, suas formas de acesso aos direitos sociais e, sobretudo, os que operacionalizam processos gerenciais, profissionais e políticos que se sintonizam às disputas ideológicas e aos consensos e dissensos sociais. Os saberes dos/as trabalhadores/as que desempenham funções intelectuais, segundo Gramsci (2000).

Vários dos intelectuais modernos se localizam na complexa gama de instituições sociais que, em particular naquelas que cumprem um papel importante na regulação dos modos de vida e das perspectivas de leitura da realidade, como as que compõem as políticas públicas, que desempenham funções destacadas em relação à consolidação e ampliação da hegemonia, mas que são também espaços nos quais as práticas e os valores contra hegemônicos são produzidos e reproduzidos.



A organização das políticas sociais a partir da Constituição de 1988 se deu sob novas bases, determinando uma maior complexidade em função da adoção da noção de sistemas unificados - como os que encontramos na saúde e na assistência -, das tendências de descentralização, de novos padrões de financiamento e da incorporação de novos paradigmas na composição e distribuição territorial das redes de serviços públicas e privadas. Experimentou-se, deste modo, desde o ponto de vista da legislação social, sobretudo com o instituto das normas operacionais básicas que discriminam os procedimentos e condições de funcionamento desses sistemas, até o da normatização das condutas técnicas e dos padrões que referenciam os serviços, programas e projetos na esfera local, um desenvolvimento tecnológico que requereu um amplo domínio conceitual e instrumental que não ocorreu de forma equânime entre os diversos profissionais e entre as diferentes regiões do país. A combinação da dinâmica e da extensão do processo de implantação dessa nova arquitetura das políticas sociais com a capacidade tecnológica de apropriação e socialização por parte dos profissionais que atuam na gestão das políticas sociais foi crucial para um conjunto de atividades de assessorias fossem desenvolvidas tendo em vista criar as condições necessárias à consolidação desse novo ordenamento institucional.

As experiências desenvolvidas a partir do “Núcleo de Sistematização de Experiências no campo das Políticas Públicas” reiteram que se a universidade tem tido um papel importante no desenvolvimento das atividades de assessoria, a mesma não se caracteriza como uma atividade que lhe seja exclusiva ou que nela encontre as condições mais adequadas para que ocorra um relacionamento entre assessor e assessorado baseado no domínio de conhecimentos e tecnologias, visto que não optamos por este tipo de abordagem. A particularidade da assessoria realizada pelos profissionais que atuam na universidade em função de sua posição particular na hierarquia diferenciada e integrada que compõe o Serviço Social, posição que se constrói em torno de modos próprios de compreender e se relacionar com os fenômenos do exercício profissional. A formação profissional, a produção e a socialização de conhecimentos determinam um relacionamento com a esfera do exercício profissional de ordem particular, no qual a assessoria adquire uma função estratégica de realimentação recíproca e de conservação coletiva da assimetria que lhe sustenta e não de sua superação.

Cabe sublinhar que as experiências desenvolvidas a partir do Núcleo não se caracterizam exclusivamente no campo da assessoria, mas têm nela uma dimensão estratégica. Muito embora a consultoria também possa ser elencada como uma atividade cujos horizontes e possibilidades se ampliaram de forma bastante significativa no Serviço Social, alguns de seus traços constitutivos, se comparados ao da assessoria não se tornaram tão atrativos para as equipes demandatárias das ações do projeto. Em primeiro lugar, chamamos a atenção para o fato de que embora ambas as atividades se apoiem em uma assimetria de conhecimentos, habilidades ou tecnologias, na consultoria tem prevalecido uma prática onde a transferência ou a produção conjunta deste acervo não é uma condição necessária ao estabelecimento da relação entre as partes. Ainda que esta característica não deva ser tomada como uma diferença central, observa-se nas consultorias (nas áreas empresarial, editorial, governamental e nas organizações não governamentais) uma intervenção mais focal, delimitada em torno de um tema, assunto, proje-



to, experiência ou conteúdo no qual as diferenças de conhecimentos, habilidades e tecnologias mantêm-se, geralmente, inalteradas ao término da atividade.

Metodologicamente, não se pode afirmar que tais atividades possam se diferenciar também no que tange às possibilidades de um maior ou menor rigor teórico ou alcance dos processos de reflexão sobre a realidade e suas feições. Em suma, não caberia apontar que a atividade de assessoria seja metodologicamente mais apropriada para um exercício profissional teórico-crítico do assistente social. Contudo, a atividade de assessoria, pelas razões já expostas, se apoia em uma processualidade mais participativa das equipes de profissionais e instituições demandatárias. Evitar falsas oposições é fundamental para o exercício e a formação profissional, tendo em vista que ambas constituem atribuições e competências do/a assistente social e ocupam lugares particulares no universo de requisições que hoje se coloca para o Serviço Social.

A assessoria ganhou contornos de atividade ao mesmo tempo resultante de uma ação institucional, proposta como estratégia de desenvolvimento da extensão universitária, e constitutiva do exercício profissional do assistente social, como parte do processo de formação dos estudantes envolvidos e de produção de conhecimentos sobre o trabalho do assistente social. Assim o desenvolvimento das experiências de assessoria via extensão universitária possibilitou no mesmo processo que as indagações produzidas pelos dois polos envolvidos fossem confrontadas como parte de um percurso construído de forma coletiva, mas não necessariamente idêntica. A assimetria que determina a diferenciação entre a equipe de extensão universitária e a equipe de profissionais não se dilui com o processo, apenas avança para outro patamar, tendo em vista que as condições de produção de conhecimentos sobre a realidade respondem a necessidades distintas em razão das inserções profissionais diferenciadas. Por esta razão, não corrobora com a tese comum de que a assessoria dada pela universidade deve superar a dicotomia entre teoria e prática, posto que uma e outra não são monopólios de nenhum dos dois lados e tampouco que tal mediação seja imperativa da função de apenas um deles. Ambas as partes saem enriquecidas tão somente quando ambas sabem previamente o que buscam. Por este motivo, a assessoria envolve procedimentos de planejamento, acordo, negociação e reconhecimento da autonomia das partes, além da identificação de que a capacidade de elaboração teórica de cada grupo se apoia em bases e percursos distintos.

O conhecimento que se é produzido em uma atividade de assessoria serve aos dois grupos, mas de modo algum é produzido eliminando-se o que eles têm de diferente, assim como, com raras exceções, resultam em possibilidades de uso idênticas. Além de favorecer a condição de elaboração teórica autônoma dos grupos assessorados, sobretudo diante da maioria demanda por processos de sistematização das experiências profissionais e do acúmulo teórico-prático sobre a realidade profissional que eles tomam como objeto de reflexão, a assessoria nestes casos visa romper com uma determinada situação de isolamento dessas equipes. Muitas vezes o diálogo com a equipe do Núcleo serviu mais para aprofundar investimentos já em curso do que para inaugurar processos reflexivos. As condições de trabalho sim, essas acabavam sendo, no âmbito dos processos de negociação e de desenvolvimento das ações, alteradas em função das atividades realizadas. O que leva a considerar tal empreendimento, a partir de determinadas reincidências, como parte de um esforço coletivo de alteração das condições de trabalho no que tange a incorporação dos procedimentos de sistematização como momento



do próprio trabalho institucional. Verifica-se, desta forma, que a opção pela assessoria através da extensão universitária se revestiu de um forte caráter político-intelectual voltado para a valorização da autonomia das equipes em termos de incorporação e consolidação da dimensão reflexiva em seu cotidiano de trabalho.

Ainda no campo do conhecimento, estas experiências possibilitam um processo de realimentação teórica tanto da equipe assessorada como da equipe de extensão. Na verdade ao longo dos processos de negociação do trabalho de assessoria sempre esteve no horizonte de interesses do Núcleo uma aproximação com a realidade social e com o exercício profissional mediado por processos de trabalhos institucionais nas esferas públicas e nos diferentes campos de atuação dos assistentes sociais (assistência, socioeducação e educação) para se analisar a partir desta diversidade as condições em que se realiza o trabalho de assistentes sociais frente aos temas abordados e tratados no âmbito da formação profissional sobre as particularidades do trabalho nas políticas públicas. Desta forma, a assessoria se tornou uma rica estratégia de investigação sobre os processos de trabalhos nos quais se inserem os/as assistentes sociais, permitindo apreender a partir das diferentes racionalidades presentes em cada área e das formas de organização dos processos de trabalhos coletivos como se estabelecia a relação entre a autonomia profissional e as condições determinadas pelas formas com que o trabalho na sociedade e no âmbito das políticas públicas vem sendo gestado. A atividade de assessoria permitia, assim, uma constante realimentação dos conteúdos abordados em sala de aula, particularmente, nas disciplinas de estágio supervisionado e de processos de trabalho. A observação de que o tempo de duração das atividades de assessoria era distinto em função do perfil das equipes, dos objetivos propostos e, sobretudo – como uma descoberta decorrente de muitas revisões no planejamento e na condução das atividades -, em decorrência da dinâmica da universidade ser muito mais lenta e submetida a um conjunto menor de mecanismos de controle e regulação do que nas instituições onde atuavam as equipes assessoradas, levou a uma diversificação das estratégias de educação permanente para além das assessorias. O Núcleo incorporou processos de capacitação através de cursos, realização de seminários ou levantamentos em conjunto com as equipes profissionais, organizando fóruns, realizando supervisões e, mais recentemente, publicações. A ampliação das estratégias ao passo que deu mais dinamismo às ações, possibilitando delimitar com maior precisão temporal os resultados parciais do trabalho, também possibilitou a abertura de novos caminhos para a socialização das reflexões produzidas para além do alcance imediato das equipes envolvidas. Dentre as formas de ampliação dessas estratégias há de se destacar a produção das monografias de conclusão de curso dos alunos de graduação que acompanharam essas experiências como extensionistas e/ou estagiários¹. A presença dos/as alunos/as de graduação ao longo de todo o processo, ou seja, desde os momentos de negociação e elaboração da proposta de assessoria até a socialização delas, tendo nos trabalhos de conclusão de curso um importante recurso instrumental, serviu para afirmar a preocupação em torno da relação que se poderia estabelecer entre a formação e o exercício profissional em um patamar mais dinâmico. Não se tratava apenas de um campo de observação aberto aos/às alunos/as, mas da organização

¹ Durante boa parte do desenvolvimento dessas experiências elas se constituíram não só em campos de extensão universitária, mas também em campos de estágio com enfoque exatamente na atividade de assessoria.



de uma equipe de trabalho com especialização de funções e responsabilidades a partir das quais se estruturava de modo mais orgânico a relação entre formação e exercício profissional, ou seja, como relação de uma unidade que constitui a própria dinâmica da profissão. Assegura-se dessa forma a possibilidade de mútua interferência referida anteriormente, mas sob bases concretas: as discussões em torno do trabalho, as alternativas construídas, as formas de socialização na universidade e junto aos demais profissionais e a sistematização de todo o processo nas monografias e relatórios de estágio.

Atento às considerações extraídas a partir das experiências realizadas cabe indagar hoje sobre como utilizá-las para adensar as possibilidades já formuladas sobre as atividades de assessoria realizadas fora do circuito universitário? E na mesma direção, como potencializar a relação entre formação e exercício profissional para além das particularidades próprias ao âmbito acadêmico?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário marcado pelos processos de reestruturação produtiva, pela contrarreforma do Estado e pela diversificação das formas de organização da sociedade civil, emergiram novas racionalidades no campo das políticas sociais combinando, contraditoriamente, perspectivas universalistas de acesso com parâmetros de gestão fortemente

marcados pela transfiguração de sua dimensão pública pela lógica dos interesses privados. As lutas sociais travadas em torno da ampliação e da qualidade da oferta dos serviços sociais, protagonizadas particularmente ao longo dos anos 80, foram traduzidas em conquistas legais e institucionais importantes em diferentes áreas de atuação do Estado, com especial destaque para o campo da seguridade social.

Considerando-se parcial e preliminarmente esses processos, inegavelmente o impacto de que deles derivam, incidem sobre as condições de desenvolvimento dos processos de trabalhos institucionais nas diferentes políticas públicas. Contribuindo para a retração do investimento público, a redução dos processos de contratação da força de trabalho e o forte sucateamento dos equipamentos e da qualidade na prestação dos serviços. Produziram impactos objetivos como também subjetivos, expressos nas disputas ideológicas e nos processos de formação e qualificação profissional que passam a compor os novos esquemas de gestão da força de trabalho.

Aliada a essas condições, consolidou-se um processo de terceirização e precarização da força de trabalho e da prestação dos serviços sociais, cujos resultados deslocaram a lógica do direito social para um patamar bastante restrito de serviços públicos.

Constata-se uma *progressiva mercantilização do atendimento às necessidades sociais*, decorrente da privatização das políticas sociais. Nesse quadro, os serviços sociais deixam de expressar direitos, metamorfoseando-se em atividade de *outra natureza*, inscrita no circuito da compra e venda de mercadorias. Estas substituem os direitos de cidadania, que, em sua necessária dimensão de universalidade, requerem a ingerência do Estado (Iamamoto, 2009, p. 366, grifos do autor).



A criação do Núcleo não altera essa correlação de forças cada vez mais desfavorável aos/as trabalhadores/as do campo das políticas pública e ao acesso e usufruto dos parques direitos sociais alcançados pela população. Contudo, ele se coloca no campo das disputas de sentidos e alcances que as materializam como espaços contraditórios. É com base nessa compreensão que a universidade, também profundamente marcada pelas mesmas contradições e disputas, pode ainda realizar suas funções no campo da produção e da socialização do conhecimento, como da formação profissional e intelectual e da educação permanente apoiada na vitalidade dos diálogos que a extensão universitária possibilita quando realizada na direção da valorização dos saberes científicos, profissionais e aqueles que emanam da experiência dos/as trabalhadores/as.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Selo Sueli Carneiro e Jandaíra, 2021. 264 p. (Feminismos Plurais).

BRASIL. **Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. out. 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.



BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Pesquisa do CONANDA aborda crianças em situação de rua**. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/conanda/migrados/pesquisa-do-conanda-revela-ascondicoes-de-vida-de->. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização**. 2017. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatoriossinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/6537-atlas2019.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. 190 p. (Consciência em Debate).

DANAE, M. O que é educação antirracista. **Criança Livre de Trabalho Infantil**. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/o-que-e-educacao-antirracista/>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da “raça branca”). 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1. (Obras reunidas de Florestan Fernandes).

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 2019. Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

FREITAS, M. C. de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 334 p.

FREYRE, G. (1900-1987). **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 256 p.

JESUS, C. M. de. (1914-1977). **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e Educação**, [S. l.], v. 3, p. 77-96, 2005.



LISBOA, V. **Racismo e violência contra criança e adolescente são desafios do país**: Estatuto da Criança e do Adolescente foi publicado há exatos 30 anos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-07/racismo-e-violenciacontra-crianca-e-adolescente-sao-desafios-ao>. Acesso em: 28 ago. 2022.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katalysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MATTOS, H. M. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista - Brasil, sec. xix. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. 379 p. (Coleção Histórias do Brasil).

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. *In*: PRIORE, M. D. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Cap. 5, p. 137-176.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Coleção Palavras Negras).

OLIVA, A. M. de; BAIROS, L. H. de; STAHL, G. Apresentação. *In*: CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

OLIVEIRA, D. de. **Racismo estrutural**: uma perspectiva histórico-crítica. 1. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

PINTO, R. P. Raça e Educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p.25-38, 1993.

PRADO JR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**: Colônia. 8. ed. [S. l.]: Editora Brasiliense, [s.d.].

PRIORE, M. D. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018. 444 p.

SANTANA, P. M. de S. Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Etnico-Raciais**. Brasília: Secad, 2006.



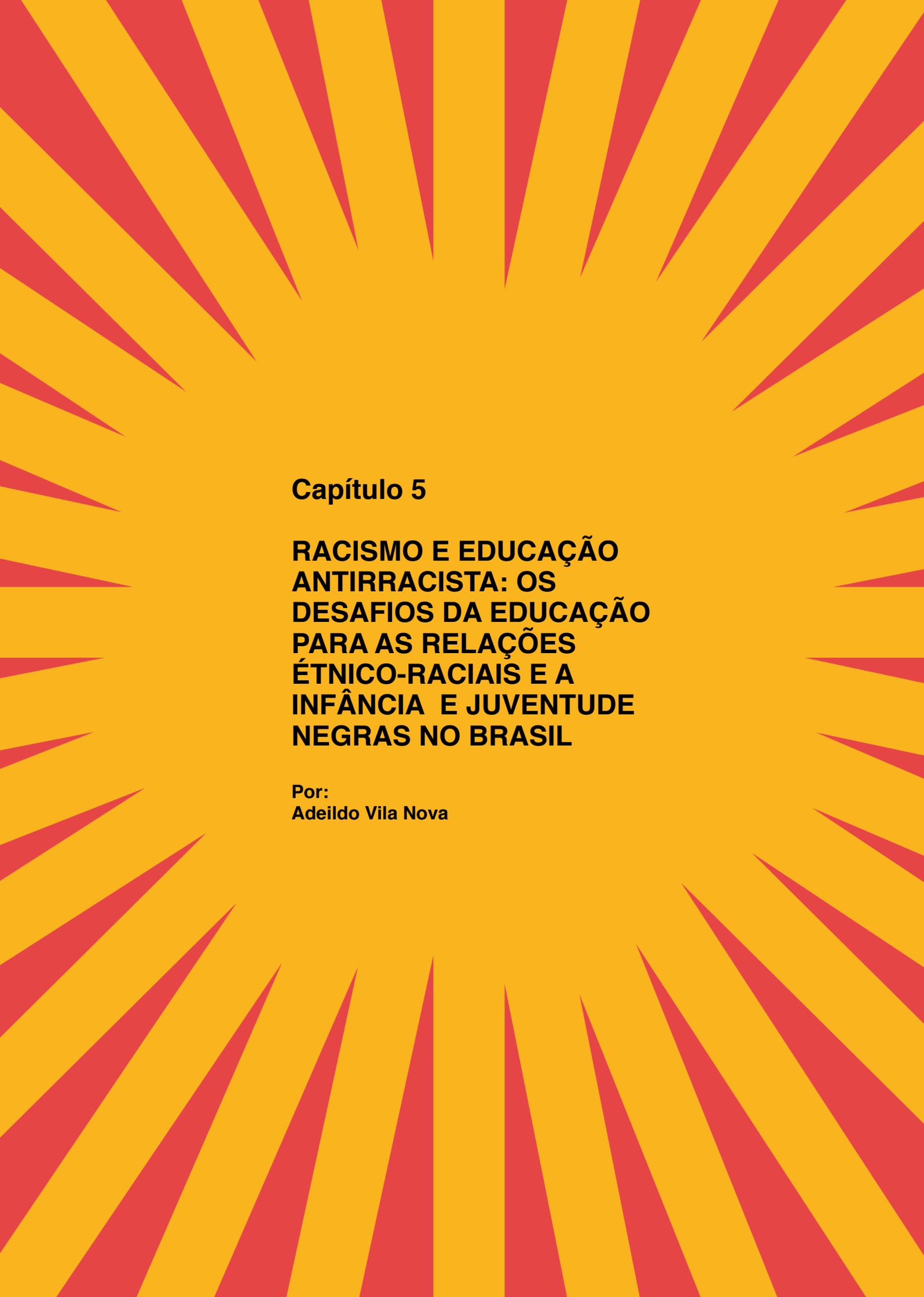
SANTOS, E. dos. **Crianças invisíveis**: trabalho infantil nas ruas e racismo no Brasil. 1. ed. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2020.

SANTOS, J. R. dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural | Brasiliense, 1984. 82 p. (Primeiros Passos).

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. *In*: PRIORE, M. D. (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. Cap. 4, p. 107-136.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 513 p.

UNICEF. **Situação das crianças e dos adolescentes no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Acesso em: 14 jun. 2020.



Capítulo 5

RACISMO E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INFÂNCIA E JUVENTUDE NEGRAS NO BRASIL

**Por:
Adeildo Vila Nova**



INTRODUÇÃO

Os pobres completavam o quarto ano e recebiam o diploma. As crianças ricas prosseguiram os estudos. Os pobres não tinham possibilidades de estudar nem o curso ginasial. E quantos meninos pobres choravam porque queriam estudar! E quantos meninos ricos choravam porque não queriam estudar. Carolina Maria de Jesus (1914-1977)

A infância negra no Brasil foi e ainda é atravessada por uma série de circunstâncias que a expõe aos mais diversos fatores de riscos. Riscos estes que resultam em diversas violações dos seus direitos fundamentais estabelecidos em estatutos legais como a Constituição Federal de 1988, culminando na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Partimos da ideia de que o racismo é um dos fatores que agravam ainda mais as condições socioeconômicas dessas crianças e conseqüentemente as violações sofridas.

Apontamos neste estudo que entre esses direitos violados a educação se coloca como algo ainda pouco discutido, especialmente quando estamos nos referindo especificamente à educação de crianças negras, haja vista o histórico de exclusão escolar desse segmento populacional que se estabeleceu no Brasil colonial, mas que ainda é recorrente na atualidade, como veremos no desenvolvimento desse trabalho.

Iniciativas como a da Educação para as Relações Etnico-Raciais (ERER) se colocam como uma ferramenta importante para estabelecer um currículo apropriado e que garanta o respeito às diversidades históricas e culturais dos povos constitutivos do nosso país, com destaque para o povo negro que fundou as bases para o Brasil que temos hoje. Levar essa perspectiva na nossa formação sócio-histórica é fundamental para entender nossas origens e valorizar quem, de fato, carregou e carrega esse país nas costas.

Nesse sentido, a educação antirracista se consolida como uma importante iniciativa que pode congrega os mais diversos segmentos e aspectos da nossa sociabilidade e deslocar para o campo educacional as discussões há tempos defendidas e difundidas nos movimentos negros organizados. Pensar a educação antirracista é pensar a partir de uma nova perspectiva de análise onde o negro passa a ser protagonista e não apenas meros objetos da elite escravista brasileira como costumamos aprender nas escolas. A educação antirracista nos possibilita entender a população negra, mesmo escravizada, como sujeitos ativos que construíram sua própria história com muita luta e resistência contra a escravização que lhes era imposta.

Para este estudo, considerando sua dimensão política e ideológica, optou-se, não à toa, pelo método do materialismo histórico-dialético em Marx, pois.

[...] nos desafia a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o 'devir'; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa,



as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolve seu objeto de estudo (Lima; Miotto, 2007, p. 39).

Nessa mesma perspectiva, decidiu-se pela pesquisa bibliográfica, metodologia que se coloca como uma estratégia importante para a obtenção das informações e das relações necessárias para o estabelecimento de uma análise crítica que considere a totalidade do objeto de estudo. Mas não podemos confundir pesquisa bibliográfica com revisão bibliográfica ou revisão de literatura. Lima e Miotto (2007, p. 38) apontam muito bem as diferenças entre uma e outra.

[...] falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

A partir de uma bibliografia criticamente selecionada, analisamos a infância negra no Brasil a partir da perspectiva de uma educação antirracista para apontar os desafios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), considerando as implicações do racismo nesta dinâmica e realidade social e a sociabilidade engendrada no nosso país considerando a nossa formação sócio-histórica que tem como base fundadora as relações de uma nação colonizadora e escravista.

Desenvolvemos nossa reflexão apontando alguns elementos que traduzem, em certa medida, o apagamento das crianças e da infância negra no nosso país, analisando a escassa bibliografia sobre a temática ou a existência de uma literatura onde o destaque é dado às crianças da casa-grande e não das senzalas, dos quilombos, ou na nossa contemporaneidade, das favelas brasileiras.

Trazemos algumas discussões sobre os impactos do racismo nas infâncias e juventudes brasileiras apresentando alguns dados estatísticos sobre as condições sociais específicas às quais a juventude e a infância negra estão expostas e reafirmando o abismo social que essa população infanto-juvenil, mas não somente, se encontra e as consequências dessa exposição às mais diversas expressões da violência no nosso país.

Procuramos estabelecer uma relação entre essas violências e a violação de direitos fundamentais de crianças e adolescentes como o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho; todos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando o racismo como um fator preponderante para essas violações, haja vista os dados estatísticos apresentados que colocam a infância negra em um lugar de extrema exposição a riscos sociais como exploração do trabalho infantil, por exemplo.

A educação e a infância negra no Brasil aparecem numa análise das dificuldades e dos obstáculos impostos à população negra para o acesso à educação e os impactos desses obstáculos na formação educacional de negros e negras do nosso país, especialmente as crianças negras. Analisamos ainda o quanto essas políticas educacionais implantadas no Brasil colonial



contribuíram para a reprodução do racismo e conseqüentemente para a exclusão da população preta e pobre na contemporaneidade.

Apontamos a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) trazendo um pouco do histórico da sua implantação no Brasil, bem como o pioneirismo dessa iniciativa a partir da reivindicação dos movimentos negros organizados que passaram a conduzir a luta no sentido da inclusão racial da população negra nos diversos segmentos que constituem a nossa sociedade.

A educação antirracista também é um ponto fundamental que abordamos neste estudo tendo em vista a importância dessa educação como um mecanismo indispensável para o combate ao racismo, nas suas mais diversas expressões; o enfrentamento à exclusão escolar que entendemos estar fortemente ligado ao racismo sofrido pelas crianças negras no ambiente escolar; bem como a eliminação do trabalho infantil que também se coloca como uma agravante nas causas do abandono escolar pelas crianças negras pelo Brasil afora.

O APAGAMENTO DE CRIANÇAS NEGRAS NO BRASIL COMO EXPRESSÃO DO RACISMO

A infância negra no Brasil há muito é negligenciada tanto no seu contexto sócio-histórico quanto educacional. Do ponto de vista sócio-histórico percebe-se um processo de invisibilização recorrente desde a colonização. Milhares de crianças foram escravizadas no nosso país, mas na nossa historiografia esse aspecto ainda é pouco explorado. Um número ainda muito incipiente de obras literárias discute os processos de escravização das crianças negras no nosso país.

No livro “História das crianças no Brasil”, organizado pela professora Mary Del Priore (2018), dos quinze artigos do livro, analisando o seu sumário, apenas dois discutem a questão da criança negra e escravizada no Brasil. Com o título “Crianças escravas, crianças dos escravos”, de Ana Maria Mauad, onde essa questão aparece mais explicitamente e no artigo:

“Criança esquecida das Minas Gerais”, de Julita Scarano, que aborda a comercialização de crianças negras e as funções que exerciam naquele período. Os demais se referem às crianças de elite, nas embarcações, na relação com os jesuítas.

Um pouco mais adiante, é lançado o livro “História Social da Infância no Brasil” organizado pelo professor Marcos Cezar de Freitas (2003), e nenhum título no sumário, sequer, cita a questão da escravização das crianças, embora alguns títulos tragam discussões, no que se refere à temporalidade, dos séculos XVI ao XX. Novamente a cor das crianças é omitida, o que traz conseqüências importantes como o apagamento e a invisibilidade dessa população negra infantil à época. Esse sumiço da cor em documentos da segunda metade do século XIX foi percebido e denunciado pela professora Hebe Mattos (1998) em sua importante obra *Das cores do silêncio*.

Se pensarmos nas crianças que estão sobrevivendo em situação de rua. Quem são essas crianças e em que condições elas vivem? Apesar da sua sobrerrepresentação nesses espaços, contraditoriamente são invisibilizadas. O apagamento da sua história e dos processos sócio-históricos de formação do nosso país que as submeteram a essas condições pouco são discutidos, muito menos enfrentado pelos poderes constituídos do nosso país.

Predominam nas ruas crianças e adolescentes do sexo masculino (71,8%). A faixa etária predominante é entre 12 e 15 anos (45,13%). Quase metade das crianças e dos adolescentes em situação de rua (49,2%) se declarou parda ou morena e se declararam negros 23,6%, totalizando 72,8%, proporção muito superior à observada no conjunto da população (Conanda, 2012).

Crianças também foram escravizadas, mas nas histórias sobre a infância brasileira isso passa de forma muito discreta e sem o devido destaque, tendo em vista a importância dessa força de trabalho infantil durante o período de escravização dos negros. Esse trabalho se dava nas plantações, mas não somente. O trabalho doméstico infantil era muito comum entre as crianças negras escravizadas, especialmente as meninas negras.

No espaço doméstico, meninos, e, sobretudo meninas, desempenhavam toda sorte de tarefas: servir a mesa, varrer, costurar, recolher cinzas do fogão, carregar água, limpar urinóis, banhar senhores e seus filhos, ajudá-los a se vestir, espantar as moscas que os atormentavam, embalá-los no vaivém das redes, tudo aquilo que, enfim, que seus braços de força, ainda modesta, pudessem suportar – e, não raro, até mais do que isso (Schwarcz; Gomes, 2018, p. 170).

Percebe-se uma reiteração das condições precárias de vida dessa população infantil negra na contemporaneidade. Não é difícil encontrarmos nas ruas das grandes cidades famílias negras que precisam fazer malabarismos para garantir o mínimo possível para manutenção da sua própria vida e as crianças negras não estão excluídas dessa dinâmica. Ao contrário, são extremamente inseridas nesses contextos e de forma muito precarizada, haja vista o agravamento das condições objetivas de vida da população negra, especialmente quando atravessamos uma pandemia, a Covid-19, que devastou a população mundial e potencializou as expressões do racismo causando um empobrecimento ainda maior nas populações mais vulnerabilizadas como negros e indígenas da classe trabalhadora.

RACISMO E SEUS IMPACTOS NA JUVENTUDE E INFÂNCIA NEGRA NO BRASIL

Pensar o racismo no Brasil é um grande desafio considerando o processo histórico de colonização e escravização que mancham a nossa formação sócio-histórica e que a elite burguesa, ou aburguesada, do nosso país insiste em não reconhecer sua existência e as consequências nefastas sobre a vida de trabalhadoras/es negras/os brasileiras/os. Especialmente quando ainda pouco se discute, em termos acadêmicos, políticos e sociais, a incidência do racismo e suas consequências na infância negra brasileira.

As discussões sobre o racismo no Brasil se configuram numa arena de disputas ideológicas, políticas e acadêmicas. São inúmeras as tentativas de conceituar, de buscar termos que sintetizem e expliquem de maneira objetiva a questão racial e seus desdobramentos na vida cotidiana e objetiva da população brasileira (Santos, 1984; Guimarães, 2009; Carneiro, 2011; Almeida, 2021).

O fato é que a população negra brasileira é o principal segmento populacional que sofre os impactos do racismo nas suas mais diversas expressões que constituem a nossa socia-



bilidade, especialmente marcada por relações de poder, hierarquizadas a partir do dito padrão europeu em que a superioridade branca, ou seja, a considerada humana, é estabelecida como norma e as demais expressões e singularidades constituintes da nossa sociedade é tida sempre como o outro, não humano e, portanto, passível de ser discriminado, explorado, preso, assassinado, especialmente a juventude e a infância negra do nosso país.

As estatísticas comprovam o lugar de privilégio dessa branquitude ao mesmo tempo em que revelam as diferenças abissais em relação aos negros e o lugar de desproteção em que se encontra essa população. Negros/as são as maiores vítimas de homicídios no Brasil. Segundo o Atlas da Violência (2019), em 2017, 75,5% das pessoas assassinadas no país eram pretas ou pardas – o equivalente a 49.524 vítimas. A chance de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,5 vezes maior do que a de um jovem branco. Negros também são maioria entre os que morrem em decorrência de ações de agentes de segurança do Estado. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), 74,5% das pessoas assassinadas em intervenção policial são pretas ou pardas.

As mulheres negras são vítimas mais recorrentes de homicídios. Segundo o Atlas da Violência (2019), a taxa de assassinatos dessas mulheres cresceu 29,9% de 2007 a 2017. No mesmo período, o índice de homicídio de mulheres não negras cresceu 4,5%. As mulheres negras são o principal grupo de risco nos casos de feminicídio. Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019) mostram que 61% das mulheres que sofreram feminicídio no Brasil eram negras.

Os negros são a maioria entre as pessoas presas no Brasil. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização (DEPEN, 2017), do Ministério da Justiça e Segurança Pública, aponta que 61,6% dos detidos no país eram pardos ou pretos em junho de 2017 (dados mais recentes disponíveis). Os brancos representavam 34,38% dos presos. 64,1% das crianças e dos adolescentes em situação de trabalho infantil são negros. 83,5% das vítimas de homicídios de 10 a 19 anos são negros.

De acordo com o UNICEF, as crianças e adolescentes ainda representam um percentual grande dos brasileiros: são 53,7 milhões de meninos e meninas que precisam ter seus direitos garantidos. Para o UNICEF, a face mais trágica das violações de direitos que afetam meninos e meninas no Brasil são os homicídios de adolescentes: a cada hora, alguém entre 10 e 19 anos de idade é assassinado no País [estimativa do UNICEF baseada em dados do Datasus (2018)] - quase todos meninos, negros, moradores de favelas.

Para o professor Silvio Almeida (2021, p. 50), no que se refere à perspectiva estrutural do racismo, ele “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ (grifos do autor) com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. Almeida (2021, p. 52) infere que “o racismo pode ser desdobrado em processo político e processo histórico”.



VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DAS/OS ADOLESCENTES COMO EXPRESSÃO DO RACISMO ESTRUTURAL

Os direitos fundamentais das crianças e das/os adolescentes estão instituídos no Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA) por meio da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e à/ao adolescente (art. 1º). Este instituto legal considera criança a pessoa até doze anos incompletos, já o adolescente é considerado aquela pessoa entre doze e dezoito anos de idade (art. 2º), acrescentando em seu parágrafo único que, excepcionalmente, poderá ser aplicado às pessoas entre dezoito e vinte e um anos. O ECA deriva da Constituição Federal (CF) de 1988, também conhecida como a Constituição Cidadã pela importante difusão dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, além de promover a participação popular.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CF, 1988, art. 227).

Expressos em lei, um rol de importantes mecanismos de proteção às crianças e às/os adolescentes estão instituídos, porém na prática há de se considerar um abissal descompasso entre a letra da lei e a realidade vivenciada cotidianamente pelas crianças e adolescentes no nosso país. Especialmente quando os indicadores sociais são analisados a partir de uma perspectiva crítica em que as relações de raça, classe e gênero são consideradas como categorias fundamentais entendendo que estas são fundantes da sociabilidade brasileira e consequentemente apontando as desigualdades estruturais entre ricos e pobres, homens e mulheres, negros e brancos expressas pelo racismo, machismo entre outras formas de opressões constituintes das sociedades calcadas no sistema capitalista de produção e reprodução da vida e dos/as sujeitos/as sociais.

Neste contexto, o racismo, nas suas dimensões expressas anteriormente, se constitui como um dos principais fatores de exposição das crianças negras à circunstâncias de extremas violências que condicionam suas formas de viver e de estar no mundo em que a cor da sua pele se torna, por um lado, alvo da violência policial, sexual entre outras e por outro lado o segmento populacional menos atendido pelas políticas públicas que possam garantir a efetividade dos seus direitos fundamentais, bem como à proteção contra essa infinidade de violências e opressões sofridas.

Esse elemento do racismo, da desigualdade racial, é um elemento que o país ainda não superou. E um dos motivos é porque o Brasil é um país que demorou a admitir que existe discriminação racial. Tivemos uma ideologia de uma pseudodemocracia racial, quando todos os conteúdos escolares e referências de acesso a políticas públicas são brancos (Volpi, 2020 *apud* Lisboa, 2020, on-line).



Percebe-se uma reprodução perversa de mecanismos de exclusão de crianças e adolescentes negras/os do seu processo de inserção e de sociabilidade, e do não atendimento às suas necessidades e direitos fundamentais por meio da negação da sua existência como protagonista da sua própria história, ao mesmo tempo em que super expõe seus corpos a processos de violências, as mais diversas, e a processos de super exploração da sua força de trabalho e consequentemente a cooptação da sua dignidade como pessoa em condições peculiares de desenvolvimento. Para Volpi (*apud* Lisboa, 2020, on-line) “o maior dos desafios para fazer valer esses direitos no Brasil é a desigualdade, e, entre as diversas formas em que ela se apresenta no país, destaca-se o racismo”.

Dentre os direitos fundamentais garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (art. 15); direito à vida e à saúde (art. 7º); direito à convivência familiar e comunitária (art. 19); direito à profissionalização e à proteção no trabalho (art. 60); destacamos o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (art. 53), tema das reflexões aqui apresentadas.

4 DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (ECA, art. 53). A premissa que se coloca como principal neste artigo é a do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, mas como pensar sobre a realização desses direitos sem garantir o mais fundamental de todos que é a vida, ou mesmo a comida, pois sabemos que há crianças pelo Brasil afora morrendo de fome.

Neste cenário de tantas violações e precarização da vida, os direitos elencados neste tópico tornam-se artigos de luxo, privilégios de pouquíssimas pessoas deste país. “Uma criança negra tem três vezes mais possibilidades de abandonar a escola que crianças não negras” (Volpi, 2020 *apud* Lisboa, 2020, on-line). Dados da UNICEF dão conta de que “64,1% das crianças e adolescentes em trabalho infantil em 2016 eram negros, assim como 82,9% das vítimas de homicídios entre 10 e 19 anos e 75% das meninas que engravidam entre 10 e 14 anos” (Lisboa, 2020, on-line).

A violação do direito à educação às crianças negras no Brasil nos remete ao período colonial escravista da segunda metade do século XVII, mais especificamente no ano de 1854 por meio do Decreto nº 1.331 que instituía o ensino obrigatório ao mesmo tempo em que, no seu artigo 69, proibia a participação de escravizados e versava sobre o seguinte: “não serão admitidos, nem poderão frequentar a escola: os meninos que padecerem [de] moléstias contagiosas, os que não tiverem sido vacinados, os escravos”. Além das/os escravizadas/os, quem mais poderia não ter acesso à saúde senão os/as filhos/as dos escravizados? Mais um instituto legal que tem explicitamente as crianças negras como seu principal alvo. “Desde o início, a história é marcada pela desigualdade no acesso da população negra ao sistema educacional e, consequentemente, à qualificação profissional e acesso ao mercado formal de trabalho” (Santos, 2020, p. 34).



EDUCAÇÃO E A INFÂNCIA NEGRA NO BRASIL

Como pudemos observar anteriormente, a educação é um dos principais direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e por mais que seja um dos principais direitos ele aparece em quarto lugar, juntamente com a cultura, o esporte e o lazer, na lista com os demais direitos fundamentais. Direitos estes reiterados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. É claro que não especifica essa educação como sendo para a infância negra, embora quando da aplicação da educação no Brasil, os negros, incluindo as crianças, foram expressamente proibidos de frequentarem a escola. Ao relatar a proibição de acesso das crianças escravizadas, Del Priore (2000, p. 236 *apud* Santos, 2020, p.34) afirma que “a desigualdade social e racial se inscrevia, portanto, nas origens do ensino público que não era para todos, mas para alguns”.

Importante notar o quanto a educação para a população negra, quando esta existia, estava intrinsecamente atrelada ao trabalho. Para Santos (2020, p.34), “desde o início, a história é marcada pela desigualdade no acesso da população negra ao sistema educacional e, conseqüentemente à qualificação profissional e acesso ao mercado formal de trabalho”.

Vemos que a situação das crianças negras no período da escravidão era muito difícil, e na maioria das vezes não tinham acesso à instrução. A educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. Desde que nasciam eram carregadas pelas mães para o trabalho (Santana, 2006, p. 34).

Essa relação intrínseca entre trabalho e escola entre as crianças negras ainda pode ser observada no cotidiano dessas crianças na contemporaneidade. Um cotidiano marcado pela exploração da força de trabalho infantil e pela ausência ou disponibilização inadequada da educação a esse segmento populacional que segue sendo prejudicado pelas políticas públicas educacionais e sociais. Um cotidiano atravessado pelas necessidades básicas como alimentação, por exemplo, para manutenção da própria vida bem como da vida dos seus familiares também marcada pela superexploração comum da sociabilidade do modo de produção capitalista ao qual estamos inteiramente inseridos. O relato abaixo nos dá a dimensão da exposição de crianças negras às condições de extrema exploração e descaso das autoridades como se fossem naturais. Crianças negras têm sua força de trabalho explorada enquanto crianças não-negras saem da escola particular para o seu descanso diário em seus carros e casas luxuosas.

Dia de semana em uma cidade como São Paulo, por volta do meio-dia. Uma cena que se “naturalizou” é meninas e meninos de dez anos ou até menos vendendo doces ou limpando vidros de automóveis nos cruzamentos das ruas. A cor dessas crianças é negra. E se andarmos para determinados lugares, particularmente onde existem escolas particulares, vemos crianças brancas saindo alegremente das aulas e entrando em carros particulares dos seus pais, indo para casa descansar (Oliveira, 2021, p. 59, grifos do autor).

Como podemos observar, os impactos desse racismo, que é estrutural e estruturante, mecanismo indispensável para o controle, disciplina e acomodação desses corpos negros no sistema capitalista de produção, são vistos e vivenciados cotidianamente em vários segmentos



populacionais negros e os impactos na população infanto-juvenil, especialmente as crianças negras, não poderiam ser diferentes.

Quando se fala na educação das crianças negras no Brasil é fundamental que consideremos os fatores históricos, sociais e econômicos aos quais as famílias negras e geralmente pobres estão inseridas. Uma criança que é explorada a sua força de trabalho, se é que podemos chamar assim, mesmo sendo ilegal a realização de trabalhos por crianças, ainda que seja para sua própria subsistência, em detrimento às condições de vida de uma criança branca; não terão as mesmas possibilidades de desenvolver suas habilidades plenamente. É sabido que muitas crianças pobres, em sua grande maioria negras, vão a escola exclusivamente para se alimentar, haja vista as condições de extrema pobreza as quais estão expostas. Os trabalhos forçados, a extrema pobreza, as precárias condições de moradia entre outros fatores prejudicam demasiadamente o desenvolvimento escolar das crianças negras inclusive obrigando-as, pelas condições apresentadas acima, a deixarem de ir à escola e os aspectos objetivos da vida cotidiana dessas crianças negras, que se constitui como um grupo racial com suas especificidades e particularidades, não podem ser negligenciados pelas nossas pesquisas e estudos.

Os estudos estão atentos à origem social da população que consegue frequentar a escola, que se evade ou a ela não tem acesso, omitindo-se em considerar que as oportunidades de acesso e permanência na escola também não são as mesmas para os diferentes grupos raciais, como vêm demonstrando as pesquisas (Pinto, 1992, p. 41).

A relação entre raça e educação, considerando a importância dessa articulação para a construção de uma escola plural que atenda as mais diversas expressões culturais e históricas da nossa sociedade como as populações negras e indígenas, infelizmente, ainda têm sido negligenciadas por parte de intelectuais e pesquisadores que se debruçam sobre essas questões. Assim, a articulação entre raça e educação é um “tema esquecido pelos educadores e pesquisadores que, frequentemente, tendem a priorizar as diferenças de classe ao dimensionar os fatores que dificultam tanto o acesso como a permanência da população no sistema educacional”, como aponta Pinto (1992, p. 41).

Pensar a educação no Brasil na perspectiva da infância negra é pensar sobre uma série de violações que, como vimos, se estabelece desde o período colonial em que crianças negras eram legalmente impedidas de frequentar as escolas. Diante dessa realidade, como pensar um sistema educativo que contemple uma população já tão prejudicada pelo processo histórico em que sua vida vale mais do que a do outro? Onde suas referências positivas são deliberadamente ignoradas em detrimento de um padrão cultural e educacional em que o branco é tido como universal, como padrão? Talvez a resposta esteja na possibilidade de diversificação de conteúdos e de valorização das especificidades e particularidades dos diversos povos que compõem a nossa sociedade.



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

Foi na década dos anos 1970 que o movimento negro e os movimentos sociais organizados travaram muitas batalhas para garantir uma constituição democrática tendo como estratégias encontros regulares em níveis estadual e nacional visando à construção de uma agenda que desse contra das políticas que enfrentassem o racismo e as desigualdades raciais no nosso país.

A educação, naquela oportunidade, se colocava como pilar fundamental para esse enfrentamento, constituindo-se para o movimento negro como elemento central de mobilização, além de um valor que estrutura sua ação desde as suas primeiras organizações. Reivindica-se a incidência desse movimento na política educacional para garantir inserção da temática sobre as relações étnico-raciais no currículo escolar para o desenvolvimento de um sistema educacional que respeite a diversidade étnica e racial do nosso país.

Dessa forma, no final da década de 1970, a ênfase na questão educacional dada pelo movimento negro situou-se na denúncia do ideal de branqueamento implícito veiculado nos livros didáticos e nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao negro, ao seu modo de ser, às suas habilidades, da tendência em enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência, e, ainda, da omissão dos interesses subjacentes à Abolição (Pinto, 1993, p. 26).

Pelos estudos realizados até o momento, foi possível identificar que o termo Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) foi cunhado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva denominando-o como uma estratégia que tem no currículo e nas interações estabelecidas na escola seu ponto focal, desnaturalizando as relações entre negros, brancos e indígenas e colocando-as no âmbito dos objetos de aprendizagem que devem ser ensinados no espaço escolar.

Indicada pelo movimento negro organizado, a professora Petronilha compôs a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), integrando a comissão responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP nº 3/2004 que regulamentou a Lei 10.639/2003, ocupando o cargo de relatora desta comissão. É neste parecer que a expressão “educação para as relações étnico-raciais” aparece em documentos oficiais.

A educação para as relações étnico-raciais é caracterizada por três ações que, conjuntamente, formam as bases para a implementação da Lei 10.639/2003 conforme segue: reconhecer e valorizar a cultura, a identidade e a história dos negros brasileiros (DCNERER, 2004, p. 130).



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista se coloca como uma ferramenta fundamental, mas não o suficiente, para minimizarmos os efeitos nefastos do racismo como a exclusão socioeducacional de crianças, adolescentes e jovens negras/os. Mecanismo indispensável para combater o racismo estrutural, o trabalho infantil e a exclusão socioeducacional. Mas é preciso reiterar que apenas a educação antirracista não é suficiente tendo em vista que o racismo estrutural se sobrepõe as demais expressões do racismo. Estruturando as relações sociais e impondo determinações que, indiretamente, exclui e empurra para as margens os segmentos populacionais mais pobres e expostos às mais diversas violações de direitos como por exemplo uma infraestrutura básica que garanta minimamente as condições de saneamento básico para uma saúde física e mental adequadas a manutenção da vida e da dignidade humana.

Pensar a educação antirracista é mudar a perspectiva de análise da nossa formação sócio-histórica. É pensar o negro no Brasil, como muito bem nos ensinou Clovis Moura (2019), como sujeito e não como objeto. É trazer para o centro das discussões o protagonismo dos povos negros que foram sequestrados de África e foram escravizados, mas que não aceitaram passivamente, como alguns historiadores e intelectuais brasileiros (Freyre, 2006; Fernandes, 2008) Prado Jr querem nos fazer pensar. É ressaltar as diversas manifestações e formas de organização desses povos como estratégias de resistência às atrocidades cometidas pelos senhores escravistas. É apresentar às nossas crianças e juventudes as importantes contribuições dessa população que, mesmo escravizada, resistiu e resiste até a atualidade lutando contra todas as formas de preconceito e discriminação para garantir a manutenção da sua história, cultura, religião e demais expressões e manifestações de um povo que fundou as bases da construção do nosso país.

Ensinar sobre a história africana e afro-brasileira é falar para esses jovens sobre uma existência. É fundamental desde cedo tratar sobre a contribuição negra, sobre a cultura e a literatura. Esses jovens passam a ter referências, sentem-se partes da escola e inseridos naquela realidade (DANAE, s.d., on-line).

É preciso pensar a educação antirracista como algo permanente e na comunidade escolar. Portanto, não se trata de apenas uma disciplina estabelecida na carga-horária das escolas de ensinos fundamental e médio. A questão racial deve ser pautada sempre que for expressa e/ou manifesta nas relações entre as/os alunas/os, especialmente nas manifestações de racismo, muito comum nas rodinhas de adolescentes nos pátios das escolas. Nos casos de conflitos entre as/os alunas/os o racismo é algo recorrente e é especialmente nestes momentos que a escola precisa conversar sobre essa temática. Não podemos ignorar o conteúdo racista dessas manifestações e, por isso mesmo, não podemos nos calar e muito menos silenciar as/os envolvidas/os. São estes momentos especiais para a escola trazer elementos para que a comunidade escolar reflita não apenas sobre o fato ocorrido, o caso de racismo, mas sobre as circunstâncias em que o evento se deu, as causas pelas quais alunos e alunas têm determinados comportamentos. Espaço adequado para discutirmos a formação social do nosso país e as consequências dessa formação colonial-escravista na contemporaneidade e nas ações e atitudes das/os alunas/os.



A educação antirracista precisa ser uma constante nas relações que se estabelecem entre alunas/os negras/os e não negros. É um equívoco pensar a educação antirracista como algo de responsabilidade apenas das/os negras/os. Combater o racismo na escola é uma tarefa de todas/os, negras/os e brancas/os. É uma tarefa de toda sociedade nas suas mais diversas representações e instituições tornar possível a universalização da educação, considerando a sua totalidade, mas não ignorando as especificidades e particularidades dos povos que constituem as diversidades da nossa sociedade.

Toda criança e todo o adolescente têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade multiétnica e multirracial. Nesse sentido, todos os setores do Estado e da sociedade, assim como cada cidadão e cidadã, são agentes indispensáveis na tarefa de assegurar a inclusão equânime de todos os grupos sociais nos processos de desenvolvimento do país. Isso só será possível por meio da universalização de uma educação antidiscriminatória e de qualidade (Oliva; Barros; Sthal, 2013, p. 6).

Neste sentido, não podemos nos furtar dessa nossa responsabilidade e simplesmente delegarmos ao outro essa atribuição. Cabe a nós, individual e/ou coletivamente, nos engajarmos e nos organizarmos na luta antirracista não apenas nas escolas, mas na sociedade em geral. Não podemos nos calar frente a casos de racismo seja em que grau ou local for. A luta antirracista antes de uma bandeira de luta, deve ser um posicionamento político e ideológico que nos impulse e nos mobilize sempre que identificarmos casos de racismo seja no nosso dia a dia, cotidianamente, seja nas instituições e/ou lugares que frequentamos. O racismo é um inimigo que não dorme e como tal deve ser combatido constante e insistentemente. Não podemos dar trégua ao racismo, especialmente nas escolas, espaço de formação das nossas subjetividades e da construção de conhecimentos, sob pena de reproduzirmos os valores coloniais, conservadores e equivocados que concebem a sociedade como espaço de submissão e de autoridades de uns sobre os outros, de ricos sobre pobres, de brancos sobre negros. Precisamos acabar com essa dicotomia, esse binarismo, esse maniqueísmo para que possamos romper com as diversas formas de repressão e de opressões que compõem a nossa sociabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer a interlocução entre racismo e educação na perspectiva dos direitos fundamentais preconizados no ECA buscando estabelecer uma conexão com as instituições de educação e os processos de exclusão, ou exclusão incluyente como nos ensina Kuenzer (2005), de crianças negras a partir de estudos pioneiros que versam sobre o racismo na infância nos mostra a dimensão do desafio que temos pela frente. Falar sobre racismo no Brasil é falar sobre o processo nefasto de colonização e de escravização dos povos negros que foram sequestrados de África para o Brasil, um dos maiores receptores de negros escravizados e último país do mundo a abolir a escravidão.

O racismo, nas suas mais variadas expressões e configurações, tem sido frequentemente utilizado para controlar, conter, prender e exterminar a população negra brasileira, especialmente jovens e periféricos, culminando no expressivo genocídio constatado no nosso país. Resultando



nos altos índices de encarceramento e de homicídios desse segmento populacional, refletindo na violação dos direitos das crianças e adolescentes que têm sido cada vez mais institucionalizados e sofrendo maus-tratos os mais diversos.

Infere-se, a partir das análises críticas e discussões refletidas e elencadas neste estudo que, de fato, há uma correspondência íntima entre racismo e exclusão socioeducacional de crianças e adolescentes negras/os. Que há um amálgama entre ambos. Que nessa exclusão de crianças negras há uma motivação que também é racial, que é racista. Tratar a exclusão de crianças negras do ambiente escolar na perspectiva do racismo é fundamental para que busquemos estratégias de, se não eliminar, ao menos diminuir o racismo que está presente na estrutura social, nas instituições, mas também nas nossas ações quando crianças e adolescentes são afetadas/os direta ou indiretamente pelas nossas intervenções. Estabelecendo o cumprimento das diretrizes e orientações previstas no ECA para a defesa dos direitos e garantias fundamentais e priorizando, de fato, as crianças do nosso país, especialmente as crianças negras.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. Retomando a temática da “sistematização da prática” em Serviço Social. In: BRAVO, M. I *et al.* (org.). Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006. p. 399-408.

ALMEIDA, N. L. T. de; ALENCAR, M. M. T. de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

FERNANDES, R. M. C. **Educação permanente e políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

IAMAMOTO, M. V. “Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social” In: **Serviço Social: Direitos Sociais e competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 341-376.

PEREIRA, P. A. **Política Social: temas & questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M. N. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, v. 30, n. 04, p. 105-125, 2014.

RAMOS, M. N. Experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais. In: MAGALHÃES, L. D. R; TIRIBA, L. (org.). **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018. p. 139-152.



Capítulo 6

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RESISTÊNCIA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

Por:
Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago
Marize Rauber Engelbrecht
Vantuir Trevisol



Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago⁵⁵

Marize Rauber Engelbrecht⁵⁶

Vantuir Trevisol⁵⁷

<https://doi.org/10.47519/eiae.p4c6>

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em um ensaio teórico acerca da Educação do Campo no Brasil. A abordagem inicial busca compreender as relações capitalistas no espaço rural que alteram significativamente as formas de vida das pessoas que vivem no campo e as condições de acesso às diferentes políticas públicas, em especial à educação. As relações capitalistas, por sua natureza de concentração de capital, produzem desigualdades sociais em todas as áreas, no espaço urbano como no rural, embora neste último com algumas particularidades, como é o caso dos fatores biológicos e naturais. Da relação capitalista no campo, tem-se a questão agrária enquanto resultado das contradições geradas pelo modelo produtivo que acentua a desigualdade, a injustiça e a pobreza nesse espaço.

A Educação do Campo surge principalmente a partir dos movimentos sociais e grupos organizados da sociedade civil, defendendo um modelo de educação relacionado ao modo particular da vida no campo, respeitando a cultura e os saberes daqueles que ali habitam. É o contraponto à proposta da educação rural, a qual tem por finalidade a capacitação de mão de obra para o campo, desconsiderando seus contextos e particularidades.

A luta pela Educação do Campo nasce e se desenvolve nas últimas décadas do século XX e passa por consideráveis avanços nas primeiras décadas do século XXI. Recentemente, passou por desmontes pelos Governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), os quais consideram o campo apenas sob a ótica da produtividade do agronegócio, desconsiderando particularidades e formas de vida camponesa.

A Educação do Campo é uma categoria em processo de permanente construção, que visa à íntima relação entre formação humana e produção material das condições de existência e que apresenta importantes características que a difere da educação tradicional.

O CAPITALISMO NO CAMPO E A QUESTÃO AGRÁRIA

Antes de proceder a uma abordagem mais específica acerca da Educação do Campo, entende-se como necessário contextualizar que este modelo de educação acontece e se desenvolve na sociedade capitalista e que esse modo de produção interfere nas formas concretas e objetivas de vida e de reprodução das relações sociais.

As relações sociais são estabelecidas a partir das relações entre os sujeitos e deles com o mundo concreto, com a natureza, transformando-a por meio do trabalho para atender às suas necessidades. No movimento da História, as relações sociais e os modelos societários foram construídos com características específicas, embora em alguns momentos, concomitantes entre si. É na vida em sociedade que ocorre a produção, ou seja, trata-se de uma atividade social:



[...] uma maneira historicamente determinada de os homens produzirem e reproduzirem as condições materiais da existência humana e as relações sociais por meio das quais levam a efeito a produção. Neste processo se reproduzem, concomitantemente, as ideias e representações que expressam estas relações e as condições materiais em que se reproduzem, encobrindo o antagonismo que as permeia (Iamamoto; Carvalho, 2005, p. 30).

A produção visa ao atendimento de necessidades individuais e/ou coletivas dos membros de uma sociedade, sem as quais essa sociedade não poderia manter-se e reproduzir-se; exige o conhecimento da natureza por parte dos sujeitos para transformá-la de acordo com os seus interesses. A produção material envolve três elementos: matérias-primas, instrumentos e trabalho. É por meio do trabalho que os sujeitos intervêm na natureza para transformá-la.

[...] O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho, mesmo, seu objeto e seus meios. [...] O processo de trabalho [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, [...] comum a todas as suas formas sociais (Marx, 1983, p. 149-150 *apud* Netto; Braz, 2012, p. 43-44).

O trabalho é categoria constitutiva da humanidade: não é possível compreender a produção humana e o seu desenvolvimento como tal, sem compreender o trabalho enquanto constituição das relações sociais e materiais, de construção de valores e produtos que trazem em seu cerne infindáveis formas de novas necessidades, um movimento dialético que faz parte da vida humana.

Desde as sociedades primitivas, as formas de produção foram evoluindo e se complexificando. Antes, visavam ao atendimento de necessidades particulares dos envolvidos no processo produtivo. Posteriormente, com a produção de excedentes, foi possível o estabelecimento de relações de troca. Atualmente, a produção ocorre sob o domínio de uma forma específica, que é o modo de produção capitalista¹.

Uma das características do modo de produção capitalista – e que é o seu maior objetivo – é a produção de mais valor, ou seja, do lucro. Se na produção mercantil simples, há a troca de mercadorias por dinheiro e este por novas mercadorias, no modo de produção capitalista a relação é diferente: o dinheiro é utilizado para produzir mercadorias, que, por sua vez, serão vendidas para obtenção de mais dinheiro.

1 Netto e Braz (2012) destacam que, no Ocidente, o modo de produção capitalista sucedeu a produção feudal, sendo hoje o sistema dominante em escala mundial. Desde que se consolidou, na passagem do século XVIII ao XIX, esse modo de produção passou por complexas evoluções ao longo da história não tendo hoje – ainda que durante aproximadamente setenta anos este sistema teve a concorrência de experiências caracterizadas como socialistas – nenhum desafio que seja externo à sua própria dinâmica. É, portanto, “[...] dominante em todos os quadrantes do mundo, configurando-se como um *sistema planetário*” (Netto; Braz, 2012, p. 108, grifo dos autores).



Essa diferença sinaliza, além de vários outros traços pertinentes ao movimento do capital, o sentido específico da ação do capitalista – à diferença do produtor mercantil simples, que tem no dinheiro um mero meio de troca e cujo objetivo é a aquisição das mercadorias de que carece e que, portanto, *vende para comprar*, o capitalista *compra para vender*, isto é, o que ele visa com a produção de mercadorias é obter *mais dinheiro*. [...] Este é o sentido *específico* da ação do capitalista: a partir de dinheiro, produzir mercadorias para conseguir mais dinheiro (Netto; Braz, 2012, p. 109, grifos dos autores).

Se a produção envolve três elementos (matéria-prima, instrumentos e trabalho), no modo de produção capitalista essa relação ocorre com a privatização do processo por parte dos donos dos meios de produção (capitalistas), os quais adquirem a matéria-prima e contratam mão de obra para dar materialidade ao processo produtivo. Este que vende sua mão de obra é o trabalhador, que embora seja o responsável pela produção e pela geração de toda a riqueza, não detém domínio sobre ela.

Martins (1986, p. 155-156) argumenta que a relação entre trabalhador e capitalista é aparentemente igual, mas produz resultados econômicos profundamente desiguais, que é o salário e o lucro. “[...] Eles [trabalhadores] não precisam do chicote do senhor de escravos para se submeterem, para entregarem o seu trabalho ao patrão; para eles basta a ilusão de que troca de salário por força de trabalho é uma troca de equivalentes, entre iguais, por isso “legítima”. Conforme o autor, a relação capitalista é, portanto, baseada na ilusão de que não há exploração alguma, uma vez que ao trabalhador foi-lhe “pago” o valor correspondente à oferta de seu trabalho, ou seja, a ilusão consiste em que o salário pago pela oferta do tempo de trabalho foi uma troca de equivalentes².

A função do salário é a de recriar o trabalhador, fazer com que o homem que trabalha reapareça como trabalhador ao capital. Assim, ele recria ao mesmo tempo a sua liberdade e a sua sujeição – ele se mantém livre dos instrumentos e dos materiais de que necessita para trabalhar, já que o trabalho só existe pela sua combinação com estes meios de produção que não são propriedade do trabalhador e sim do capitalista (Martins, 1986, p. 154).

Ainda conforme Martins (1986), o salário é pago ao trabalhador para que ele compre no mercado os produtos e serviços dos quais necessita para reproduzir-se enquanto trabalhador e permanecer com a oferta de seu trabalho ao capitalista, ou seja, o salário mantém o sujeito na condição de explorado.

Como a tendência no capitalismo é dominar todos os processos produtivos, a agricultura também se constitui em um espaço onde se estabelecem relações capitalistas de produção. Antes, porém, é necessário abordar, conforme Silva (2003, p. 25-30), que a produtividade na agricultura está ligada aos fatores naturais, sendo três delas que determinam o processo de produção e que são mais ou menos comuns e que existem independentemente de qual seja o modo de produção: Os processos biológicos significam que a produtividade necessita seguir um processo que não pode ser quebrado (colher sem plantar, maturar os frutos antes do crescimento das plantas); os condicionantes naturais (chuvas, calor, umidade,

² Para maiores informações a respeito, consultar: MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 151 ss.



etc.) e a terra: base para a produção. Embora não seja produto do trabalho humano, a terra também adquire a característica de mercadoria no modo de produção capitalista. O autor destaca ainda o papel da tecnologia, a qual desempenha um papel importante na agricultura, uma vez que possibilita a criação de novas máquinas, sementes mais produtivas, adubos mais eficientes, entre outros. Mesmo assim, o desenvolvimento das forças produtivas no campo permanece condicionado aos fatores naturais, onde não poderá se produzir, por exemplo, feijão em horas e madeira em dias.

O campo, portanto, também é espaço onde ocorre a venda da força de trabalho daqueles que não detêm os meios de produção. Os latifundiários utilizam-se da tecnificação para a produção e, para tanto, precisam da mão de obra assalariada para operarem suas máquinas, zelarem pela sua propriedade, etc. Ainda, conforme Martins (1986), um trabalhador se converte em assalariado no campo quando não possui mais propriedade sobre a terra e sobre os mecanismos necessários para trabalhar. Aqueles que permanecem na condição de produtores familiares não raras vezes encontram-se dependentes dos mecanismos que dominam a produtividade agrícola, tornando-se um proprietário nominal da terra, ou seja, a propriedade é sua legalmente, mas trabalha nela sob a condição de explorado, sendo a renda da produção destinada ao pagamento de instituições que financiam a produção, como bancos e cooperativas.

Destaca-se que latifundiários e agricultores familiares não são grupos homogêneos. Como exemplo, os agricultores familiares podem ser formados por grupos de extrativistas, pescadoras/es artesanais, assentadas/os, acampados da reforma agrária, trabalhadoras/es assalariadas/os rurais, entre outros (Pires, 2012), enquanto os latifundiários são compostos por empresários agrícolas, ruralistas, patronato rural, entre outros.

Mediante a relação capital x trabalho e suas contradições, surge o que se denomina de “Questão Social³”. No campo, uma das particularidades da “Questão Social” pode ser denominada de questão agrária:

A questão agrária expressa os diferentes conflitos decorrentes do uso da terra e/ ou da relação capital/trabalho desencadeados ou aprofundados pelo modelo de desenvolvimento agrário vigente. No atual contexto, são as relações capitalistas que dão a formatação ao modelo de desenvolvimento agrário, embora alguns conflitos étnicos e culturais extravasem o âmbito específico das relações capital/trabalho (Sant’ana, 2012, p. 153).

E ainda:

³“Por ‘questão social’, no sentido universal do termo, significa o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a ‘questão social’ esta fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho” (Cerqueira Filho, 1982, p. 21 *apud* Netto, 2005, p. 17). E também: “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão” (Carvalho; Yamamoto, 2005, p. 77, grifos dos autores).



A questão agrária se constitui em um problema estrutural do modo capitalista de produção. A lógica que permeia o modo capitalista de produção – que é a reprodução ampliada do capital – provoca o desenvolvimento desigual, por meio da contração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia (Pires, 2012, p. 39).

De acordo com Pires (2012), a concentração fundiária no Brasil permanece praticamente inalterada desde as capitâneas hereditárias até os latifúndios modernos, caracterizando-se como uma das estruturas fundiárias mais desiguais do mundo. Essa concentração se traduz em devastação e degradação ambiental, destruição da agricultura familiar, miséria da população rural, elevados índices de analfabetismo, entre outros.

O território, enquanto espaço geográfico, é um dos principais elementos que compõem a questão agrária, sendo campo de disputa por sujeitos e instituições. Porém, mais que um espaço geográfico, é no território que se desenvolvem as relações sociais, construção de saberes e poderes, de identidades. É a localização física de onde se estabelecem as relações sociais.

O território resulta da apropriação/ dominação do espaço geográfico por uma dada relação social, pelo exercício de uma forma de poder. É a apropriação/ dominação material (como a conquista de um latifúndio que se transforma em assentamento de reforma agrária) ou imaterial (a representação cartográfica do espaço para uma dada finalidade, por exemplo) do espaço geográfico que promove sua fragmentação, cujo processo desemboca em conflitos. O território é uma concessão para aqueles (as) que nele podem entrar e uma confrontação para os que ficam de fora (Fernandes, 2008 *apud* Pires, 2012, p. 38).

De acordo com os autores acima, o território reflete disputas entre estratégias distintas como a produção que acentua o crescimento econômico com objetivo exportador ou que valorize processos que sejam sustentáveis e que sejam aliados à ideia de justiça social e/ou equidade social. O território é, assim, espaço de liberdade e dominação, expropriação e resistência. “Esse conceito de território é fundamental para entender os espaços e enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, considerando que disputam projetos distintos e projetam distintos territórios” (Fernandes, 2004; Santos, 2001 *apud* Farias, 2012, p. 39).

À medida que avançam as relações capitalistas no campo, avançam também os movimentos sociais de resistência, de construção e defesa de seus territórios, travadas/os por aquelas/es que têm no campo seu espaço de moradia, produção e reprodução, construção de cultura e identidade.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – ALGUNS APONTAMENTOS

Considerando o panorama descrito na seção anterior, destaca-se que o processo de Educação do Campo é construído e permeado por tensões entre interesses distintos. Até a Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro considerava a educação para os povos do campo somente na perspectiva instrumental e assistencialista, denominada “educação rural”, cuja finalidade era a formação de mão de obra especializada para o espaço rural, do desenvolvimento



urbano-industrial e a contenção dos movimentos migratórios para as cidades, os quais poderiam desencadear “problemas sociais” (Pires, 2012, p. 83). Os movimentos sociais do campo – em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – e grupos organizados da sociedade civil defendem, por sua vez, a Educação do Campo na perspectiva de política pública e enquanto direito dos povos do campo.

A Educação do Campo, de acordo com Caldart (2012, p. 259), retrata a realidade brasileira protagonizada pelas/os trabalhadoras/es do campo e suas organizações. Também remete a questões como trabalho e cultura, levando-se em conta as lutas de classe e as visões particulares sobre o campo.

Ela se constitui a partir das lutas dos povos do campo nas últimas décadas do século XX, sendo os movimentos sociais um importante agente neste processo quando na luta pela terra se deparam com a ausência da escola, e a partir daí, passam a buscar alternativas. Como exemplo, mencionam-se os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do MST, as lutas das/os agricultoras/es familiares por escola, etc. Acrescido aos movimentos sociais, o movimento por uma Educação do Campo foi composto por organizações não governamentais, representantes das universidades e órgãos públicos (Caldart, 2012).

Essas iniciativas sedimentaram o Movimento por uma Educação do Campo, cujo objetivo seria, à época, o de propiciar um espaço de discussão sobre o tema com articulação nacional entre movimentos sociais ligados à causa camponesa (Xavier, 2005, p. 12 *apud* Pires, 2012, p. 93). O movimento destaca que o processo educativo deve respeitar a diversidade dos povos do campo, entendendo esse processo como parte de um movimento de emancipação social e política, que valorize os saberes dos povos que ali vivem.

A Constituição Federal de 1988 constitui-se, portanto, como marco importante nesse processo, pois responsabiliza o Estado no que se refere à oferta da Educação a todas/os enquanto premissa básica da democracia, incorporando “[...] propostas que expressavam as reivindicações oriundas dos movimentos sociais e da sociedade civil” (Pires, 2012, p. 90).

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁴, há uma atenção à educação rural no âmbito do direito à igualdade e respeito às diferenças. Significa dizer que a educação deve estar relacionada às especificidades locais, como: a adequação dos currículos e conteúdos metodológicos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da zona rural, organização escolar própria, inclusive com possibilidade de adequação do calendário escolar com as fases do ciclo agrícola e condições climáticas e, por fim, adequação conforme a natureza do trabalho rural (Brasil, 1996).

Além da Constituição Federal e da LDB, houve outros importantes movimentos para a implantação da Educação do Campo no Brasil, levando-se em conta as particularidades e necessidades dos povos do campo. Destacam-se neste período os encontros de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERAs, implantação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, a aprovação das Diretrizes Operacionais para

⁴ Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que organiza a Política da Educação garantida na Constituição Federal.



a Educação Básica nas Escolas do Campo⁵, do Plano Nacional de Educação⁶, Instituição do Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo (GPT), Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), entre outros⁷.

Apresenta-se, para além do atendimento de alunas/os, o debate sobre o sentido da escola, sobre seu caráter formativo, sobre a formação de professores, sobre o aprendizado que deve ser efetivado e sobre a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja em sintonia com a história de lutas das populações do campo.

Dessa forma, os conteúdos e conceitos foram amadurecendo, inclusive no que diz respeito ao surgimento do termo Educação do Campo:

Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012, p. 260, grifos da autora).

A busca por uma Educação do Campo tem-se constituído em uma luta dos movimentos sociais, alguns desafios são persistentes, alguns deles comuns também à educação de ambientes urbanos, como falta de infraestrutura adequada, docentes sem formação necessária, falta de política de financiamento, entre outros. Outros desafios, porém, são específicos da educação nos ambientes rurais, como: inadequação dos calendários escolares, currículos deslocados das necessidades e questões do campo e dos interesses de seus sujeitos (Calazans, 1993; Xavier, 2005; Kolling; Nery; Molina, 1999 *apud* Pires, 2012, p. 92).

A seguir, discute-se, sobre a Educação do Campo no contexto dos governos Temer e Bolsonaro.

5 Parecer nº 36/ 2001 e Resolução nº 01/2002 do CNE.

6 Lei Federal nº 10.172/01.

7 Para maiores informações a respeito, consultar: SANTOS, Clarice Aparecida dos; SAPELLI, Marlene Lucia Seibert (org.). Educação do Campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. In: LEHER, Roberto (org.). Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. Cap. 5. p. 99-120.



EDUCAÇÃO DO CAMPO, RESISTÊNCIA E ENFRENTAMENTO

Somadas aos desafios específicos da educação na área rural, encontram-se as ofensivas contra as conquistas da Educação do Campo, de forma especialmente dramática nos governos Temer e Bolsonaro (2016 a 2022)⁸.

Santos e Sapelli (2023, p. 101) evidenciam que o campo possui pelo menos dois projetos em disputa: “o do agronegócio, pautado nos interesses do capital, e o da Reforma Agrária Popular, pautado na produção agroecológica”. Dessa forma, a agricultura empresarial, que desde o processo da “Revolução Verde” se instaura no campo, teve nos governos citados, campo fértil para a disseminação de uma agricultura – e seus frutos – voltada à perspectiva de mercadológica.

O governo Temer, conforme as autoras, teve como uma de suas primeiras ações que impactaram na Educação do Campo a medida provisória de Reforma do Ensino Médio.

No contexto de desmonte das políticas, Leher (2021) refere-se à Emenda Constitucional nº 95/2016 aprovada logo após o golpe 12, que é o cerne da desconstrução das políticas sociais no país, dentre elas, a educação, que congela os gastos públicos com políticas sociais pelo período de 20 anos. A aprovação desta emenda foi endossada com o apoio da mídia hegemônica na manipulação de informações e na argumentação dos detentores do capital, de que as políticas sociais consomem grande parte do orçamento do Estado e que esses gastos estariam a pôr em risco a saúde fiscal do país. Em 2019, com o governo Bolsonaro, é aprovada a PEC 32/2020, igualmente prejudicial aos direitos sociais. Essa PEC pode ser dividida em 3 frentes inter-relacionadas: 1) fiscalista – tem por finalidade a redução de custos com servidores do Poder Executivo; 2) mudança no papel do Estado – passa a ser subsidiário por meio da integração privada, deixando de garantir direitos universais, de modo que o Estado passaria a atuar somente nas esferas em que o setor privado não tem interesse; e 3) “guerra cultural” – em que o presidente pode alterar a estrutura do Estado por meio de decretos, de acordo com aquilo que acredita ser risco ao país do ponto de vista conservador.

O governo Bolsonaro (2019-2022) teve como medidas que impactaram na Educação do Campo a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI por meio do Decreto nº 9.465/19, embora já sofresse sucateamentos desde o governo anterior. A SECADI foi substituída pelas Secretarias da Alfabetização e de Modalidades Especiais (Contee, 2019, *apud* Santos; Sapelli, 2023, p. 111). Outro impacto observado deu-se com relação ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, o qual passou a sofrer fortes pressões a partir da vinculação do então Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA – ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento –

8 A título de informação: Relembre 7 Desastres do Governo Bolsonaro na Educação Pública. Brasília/DF, 01 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil>. Acesso em: 23 jul. 2023. MOREIRA, Anelize. Proposta de Bolsonaro para educação no campo está alinhada com o agronegócio: escolas em assentamentos rurais resistem às ameaças do atual governo. Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo. São Paulo/SP, 28 mar. 2029. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/28/proposta-de-educacao-no-campo-de-bolsonaro-esta-alinhada-com-o-agronegocio>. Acesso em: 23 jul. 2023. 12 Destituição da Presidenta Dilma Rousseff e posse de seu vice, Michel Temer.



MAPA, em especial à Secretaria de Política Fundiária, cujo titular era Luiz Antonio Nabhan Garcia, filiado ao Partido União Democracia Ruralista – UDR.

Em 20 de fevereiro de 2020, o governo publicou o Decreto n. 10.252 (Brasil 2020h), que alterava a estrutura regimental do INCRA e excluía a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Pronera, o que enevava a óbvia deliberação de sua extinção. Uma forte mobilização do Fonec [Fórum Nacional de Educação do Campo] impediu a efetivação da intenção, graças à instituição do Programa em lei e ao Decreto da Educação do Campo (Santos; Sapelli, 2023, p. 112).

Embora as mobilizações tenham impedido a extinção do Programa, houve grande corte orçamentário, o qual por meio do mesmo movimento conseguiu manter suas atividades mediante emendas parlamentares⁹.

Dessa forma, ainda conforme as autoras citadas, a eleição de Bolsonaro, alinhado a setores conservadores da sociedade brasileira (bancada ruralista, evangélica e armamentista) entende a educação enquanto ferramenta que pode atender aos seus interesses à medida que atuaria para a disputa ideológica hegemônica para o campo e a cidade. Ou seja, desconsiderando as propostas específicas dos povos do campo – além de outros segmentos sociais vinculados à classe trabalhadora.

Para além dos aspectos apontados, outros impactos são observados como a instituição do Future-se, que desde 2016 provocou cortes orçamentários nos cursos superiores (que impactam na formação de educadores para o campo, por exemplo), além do fechamento gradativo de escolas no espaço rural.

A partir do exposto até o momento entende-se que a educação entendida enquanto direito social não pode ser concebida enquanto mercadoria. A educação é de imprescindível importância, uma vez que é considerada enquanto produtora e organizadora da cultura de uma sociedade ou grupo, da mesma forma que é reflexo cultural desta sociedade. Por ser estratégica em uma sociedade – seja no sentido de contribuir para a emancipação humana, seja no sentido de conservar e manter as condições de subalternidade – a educação está presente nos diferentes espaços sociais.

Nesse sentido,

A educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente (Brasil, 2004, p. 33).

Conforme o Caderno de Subsídios para Educação do Campo, desenvolvido pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, em 2004, o campo é espaço de construção do novo e do criativo, e não somente um espaço geográfico destinado ao produtivismo, o qual se mostra dia após dia, como um modelo socialmente excludente e ambiental-

⁹ “Em 2021, por exemplo, o orçamento discricionário do Programa foi de 20 mil reais”. (SANTOS; SAPELLI, 2023, p. 112).



mente insustentável. Portanto, a Educação do Campo possibilita e contribui para o exercício da reflexão e para o fortalecimento dos processos identitários dos povos que ali vivem, tendo como centro a cultura que produz e se reproduz por meio do trabalho. Essa forma de educação permite entender que as relações entre campo e cidade não são hierárquicas, mas coexistentes e necessitam ser construídas horizontalmente, entendendo que tanto um espaço quanto o outro trazem seus sentidos, experiências e vivências, de acordo com suas características.

Ainda em consonância com o Caderno de Subsídios, as discussões acerca da Educação do Campo se posicionam em conformidade com dois aspectos: um deles é a equivalência na concepção e implementação das políticas públicas “universais”:

I . Uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano [...]. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. [...] Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem. [...] fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), *que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania* (Brasil, 2004, p. 36, grifo nosso).

E o outro relacionado à noção de pertencimento:

II. Uma educação que afirme relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo - o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar. É a partir dele que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo. *Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração* (Brasil, 2004, p. 36, grifo nosso).

Nesse sentido, tratar acerca da Educação do Campo e seu desenvolvimento significa demandar ao poder público que há particularidades entre o rural e o urbano, as quais devem ser consideradas para que o acesso dessa população às políticas seja de fato possibilitado. Além disso, a Educação do Campo permite a reflexão e o desenvolvimento do sentido de pertença ao território e a criação e/ou fortalecimento de identidade com o campo, ultrapassando o entendimento de que viver na cidade seria a única alternativa de “sucesso” existente.

Dessa forma, a Educação do Campo possui seis (06) princípios que a regem, que estão a seguir explanados. 1) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana: os sujeitos possuem histórias, participam de lutas sociais, têm rostos, etnias e gêneros. Os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico. 2) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo: o res-



peito, a consideração e o resgate dos saberes historicamente construídos pelos pais, alunas/os e comunidade na relação dos seres humanos entre si e com a natureza, articulando-os com os diferentes saberes produzidos nas diferentes áreas do conhecimento.

Os elementos que transversalizam os currículos nas escolas do campo são a terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas (Brasil, 2004, p. 38).

3) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem: a Educação do Campo não acontece somente no espaço físico da escola, mas também na organização comunitária e em seus territórios, e que envolve saberes construídos na família, na convivência social, na cultura, entre outros. 4) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos: a escola necessita estar onde os sujeitos estão e deve ser vinculada a eles:

Construir uma Educação do Campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo (Brasil, 2004, p. 39).

5) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável: a Educação do Campo necessita levar em conta os aspectos da diversidade e particularidade histórica de cada comunidade. Deve considerar também a “[...] sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, social, étnica e intergeracional.” (Idem, *ibidem*); 6) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino: pensar em Educação do Campo é considerar que este campo também é heterogêneo. Os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil possuem, assim, importância fundamental ao demandarem do poder público (federal, estadual e municipal) que a identidade do campo, somada à sua diversidade e complexidade, esteja articulada aos projetos pedagógicos e planos municipais e estaduais de educação.

Caldart (2012) aponta que pensar em Educação do Campo é dar nome a um fenômeno atual da realidade brasileira e considerar o movimento constante e suas contradições, determinadas por condições objetivas e subjetivas e em permanente construção. Dessa forma, a escola não pode ser pensada em algo em si e para si, mas relacionada aos contextos político-culturais em que está inserida, sendo estes igualmente constituídos como espaço de produção e reprodução da vida social.

Como mencionado, no Brasil os movimentos sociais tiveram importante contribuição para o processo de discussão e amadurecimento dessa forma específica de educação – da



Educação Infantil ao Ensino Superior – considerando-a como importante instrumento no processo de transformação da realidade.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 19 *apud* Caldart, 2012, p. 260).

Conforme reafirmam as autoras, a Educação do Campo, no plano da práxis pedagógica, sendo um vínculo essencial entre formação humana e produção material das condições de existência, concebe a internacionalidade educativa sob novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado, com valores e compromissos políticos, com lutas sociais. Essas experiências em espaços de resistência e de relativa autonomia dos movimentos sociais ou comunidades camponesas possui potencial para ser universalizado.

Essa forma de educação consiste em uma prática social em construção e que apresenta, portanto, características específicas e novas possibilidades, as quais Caldart (2012) destaca: a) constitui-se como luta social para o acesso à educação feita pelos e para os povos do campo; b) assume pressão coletiva pela implementação de políticas públicas, respeitando as particularidades dos grupos sociais que a compõem; c) combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, entre outros; d) embora defenda o acesso à Educação do Campo, é um movimento que não se fecha em si, entendendo que as questões contraditórias da sociedade ocorrem em um contexto mais amplo; e) suas práticas visam trabalhar com a riqueza social e a busca a identidade de classe, que vislumbra superar, no campo e na cidade, as relações capitalistas; f) a Educação do Campo nasce da realidade concreta, e seus desafios continuam sendo práticos, o que exige teoria e rigor teórico de análise, na perspectiva emancipatória, vinculada a uma construção social de médio e longo prazo; g) os sujeitos têm o direito de pensar a pedagogia a partir de sua realidade específica; h) a escola é objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo; i) a Educação do Campo, enquanto prática dos movimentos sociais, luta contra a tutela político-pedagógica do Estado. “Não deve ser o Estado o educador do povo” (Caldart, 2012, p. 264); j. a Educação do Campo entende como fundamental a valorização dos profissionais da educação.

A Educação do Campo é, portanto, um processo em constante construção, feito e pensado de forma coletiva e para a coletividade. É construída a partir de realidades particulares e tem como pano de fundo o respeito à diversidade e à cultura dos povos do campo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo buscou esboçar um panorama conceitual e histórico que demonstrasse, de forma breve, a trajetória da Educação do Campo no Brasil. A partir do exposto, é possível constatar que a presença do capitalismo no campo produz, por meio de suas contradições, a denominada questão agrária, a qual se traduz na forma de acesso à terra e ao seu uso, exploração do trabalho no campo, entre outros.

É da relação capitalista no campo que surgem movimentos sociais de resistência, seja pelo uso da terra, pela manutenção de suas formas de vida, de cultura, de respeito ao meio ambiente, além de outras questões. Pensar, portanto, uma educação que possibilite a reflexão e que seja também instrumento de transformação social é pensar na Educação do Campo, entendida, não enquanto modelo tradicional de ensino, mas como modelo entrelaçado com a realidade da comunidade, que se desenvolve e se articula com os saberes tradicionais e que traga sentido àqueles a quem se destina. Isso não significa que o processo da Educação do Campo não tenha seus desafios, ainda mais considerando a realidade de capitalismo periférico onde se encontra o Brasil.

Abordar o tema Educação do Campo remete à construção coletiva que possibilita condições dignas de vida, revalorizando o campo como lugar de trabalho e de reprodução de um modo de vida. É tarefa complexa, inesgotável e necessária que contribui para entender e traçar os rumos que a classe trabalhadora pode assumir na construção de uma sociedade livre e humanamente emancipada.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, 13 set. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 6. ed. Brasília, DF: Senado, 2022. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/600653/LDB_6ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília: 2004. PDF.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução n. 02º 2008, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 19 jul. 2023.



BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53. Acesso em: 18 jul. 2023.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. e G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Pdf.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação:** Documento final. Brasília: 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública.** Brasília, 01 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil>. Acesso em: 23 jul. 2023.

IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e Mercantilização da Educação e das Políticas Sociais. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13. n. 1, 2021.

MARTINS, J. de S. **Os Camponeses e a Política no Brasil.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MOREIRA, A. Proposta de Bolsonaro para educação no campo está alinhada com o agronegócio: escolas em assentamentos rurais resistem às ameaças do atual governo. **Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo.** São Paulo, SP. 28 mar. 2029. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/28/proposta-de-educacao-nocampo-de-bolsonaro-esta-alinhada-com-o-agronegocio>. Acesso em: 23 jul. 2023.

NAKATANI, P.; FALEIROS, R. N.; VARGAS, N. C. Histórico e os Limites da Reforma Agrária na contemporaneidade brasileira. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 110, abr./jun. 2012. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política:** uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca Básica de Serviço Social. Vol. 1).



PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos; v.4).

SANT'ANA, R. S. **Trabalho Bruto no Canavial**: questão agrária, assistência social e serviço social. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, C. A. dos; SAPELLI, M. L. S. (org.). Educação do Campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. *In*: LEHER, R. (org.). **Educação no Governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023. Cap. 5, p. 99-120.

SILVA, J. G. **Tecnologia e Agricultura Familiar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.



**PARTE V
EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**



Capítulo 1

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DA GÊ- NESE ATÉ A CRIAÇÃO DOS INSTI- TUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**Por:
Yara Dias Fernandes**



Yara Dias Fernandes⁵⁸

<https://doi.org/10.47519/eiae.p5c1>

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica foi marcada por um modelo de educação que objetivou, inicialmente, preparar mão de obra qualificada para atender às demandas industriais e aos interesses da classe burguesa, que detinha os meios de produção sob o seu comando. Buscou atender às diversas expressões da exploração social - embora enviesada por um caráter classista e segregador - ofertando capacitação a crianças órfãs e pobres, imigrantes portugueses, utilizando essa estratégia de trabalho e ocupação do tempo de forma compulsória, argumentando a prevenção da marginalidade local (Amaral; Oliveira, 2010). Ao longo da história, essa proposta de educação teve significativas mudanças, tanto em seu aporte legal, quanto no político e no social.

Este trabalho objetiva apresentar o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica (ETP) no Brasil, dos seus primórdios até a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um conjunto de instituições de ensino cujas origens remontam ao início do século passado. É um recorte temporal e teórico, que faz parte de um capítulo da dissertação da autora, que investiga os Institutos Federais e o desenvolvimento local no qual foi implantada essa instituição¹.

Assim, este trabalho se limitará a uma discussão teórica sobre o tema e sobre quais foram os desdobramentos legais da EPT de sua origem até a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

O percurso metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica sobre os autores e as legislações pertinentes ao tema. É relevante o estudo sobre a historicidade da ETP, ao olhar o trajeto histórico, a partir de uma compreensão crítica e dialética, bem como sua estruturação e configuração político-legal na atualidade, haja vista a contribuição e as proposições de análise sobre as possibilidades, limites e desafios para essa modalidade de educação em um modelo de sociedade contraditória, excludente e segregadora, que é a sociedade capitalista.

Embora reconheça a necessidade de posterior debruçamento teórico-crítico sobre a EPT a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, justifica-se o recorte temporal do início da Educação Profissional e Tecnológica até a criação dos Institutos Federais para uma maior apropriação dos fatores políticos, econômicos e sociais, bem como as mudanças legais que ocorreram nesse período.

1 A Dissertação da Autora é sobre os IFs e o desenvolvimento local: O IFSULDEMINAS - Campus Machado- como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/689>.



DESENVOLVIMENTO

Os primórdios da Educação Profissional e Tecnológica estão circunscritos em 1809 no Rio de Janeiro, com a criação do Colégio das Fábricas. Essa instituição foi fruto do Alvará de 1º de abril de 1808, decretado pelo Príncipe Regente D. João VI, em que atividades manufatureiras e fabris, até então proibidas, foram autorizadas a funcionar. O Alvará de 01 de abril de 1808 pretendia “promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciais das manufaturas e das indústrias que multiplicam, melhoram e dão mais valor aos gêneros e produtos da agricultura e das artes” (Brasil, 1808). O documento, além de ensinar o desejo livre que permitia o funcionamento das fábricas e manufaturas no país, também objetivou dar “o que fazer a muitos braços e fornecer meios de subsistência a muitos dos meus vassalos, que por falta deles se entregariam aos vícios da ociosidade” (id., p.1).

A medida foi significativa e considerada uma das mudanças fundamentais executadas pelo então Príncipe Regente D. João, pois anulou o Alvará de 5 de janeiro de 1785, que proibia a realização desse tipo de atividade nas colônias (Cabral, 2011). Também conhecido como Casa do Antigo Guindaste, o Colégio das Fábricas foi regulamentado a partir do decreto de 23 de março de 1809 e tinha como objetivo capacitar trabalhadores artífices, aprendizes e manufatureiros, muitos oriundos de Portugal. Baseada na economia agrícola e com regime escravista, a conjuntura social brasileira começa a reconfigurar-se, mudando o desenho de pessoas letradas, alfabetizadas, que até então era característica predominante da elite. Essa nova configuração do letramento não traz igualdade para o ensino, mas direciona a capacitação técnica aos trabalhadores manuais, que até então não tinham acesso à escolarização (Canali, 2009; Chagas, 2010; Oliveira, 2001; Silva, 20[?]). No início da República, o surgimento da indústria acarretou uma demanda emergente de mão de obra qualificada para atender às demandas do sistema produtivo. As corporações industriais exigiam um mínimo de escolarização e de capacidade técnica dos trabalhadores, que vinham tanto do processo do êxodo rural, ex-escravizados submetidos à pobreza, como indivíduos à margem desse processo desenvolvimentista, que até então trabalhavam no regime agrícola com trabalhos manuais (Canali, 2009). Esse cenário também é elucidado por Moura (2010), a saber:

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história - uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um desses segmentos (Moura, 2010, p. 62).

Atrelado às necessidades industriais de mão de obra qualificada, às demandas sociais emergentes, expressas no desemprego, na marginalidade e na ociosidade, em 1909 o presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes e Artífices, que eram destinadas aos órfãos e marginalizados, considerados desvalidos da sorte, e objetivava o ensino industrial. A rede de Escolas de Aprendizes e Artífices visava, além da capacitação de mão de obra para atender às demandas das indústrias, a uma educação moralista, com o entendimento de que o trabalho era substan-



cial na formação do caráter e na personificação do homem bom e aceitável à sociedade burguesa. Assim, o trabalho era categorizado como elemento crucial na formação e na transformação da personalidade, como também na formação do caráter (Amaral; Oliveira, 2010).

Em 1912, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformam-se em Escolas Técnicas Industriais, que foram constituídas, a partir de 1930, na Era Vargas. Ocorreu, então, a reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.890/31 e nº 21.241/32 que passa a regulamentar o ensino secundário², postergando o ensino primário. O Ensino Comercial (Escolas Técnicas de Comércio) é regulamentado pelo Decreto nº 20.158/31, que “passa a ser considerado como ramo especial do Ensino Médio, sem ligação com o Ensino Acadêmico-Secundário, nem com o nível Superior de Ensino” (Amaral; Oliveira, 2010, p. 169).

A configuração de uma educação dualista, em que há propostas e políticas educacionais antagônicas, com intencionalidades pedagógicas e políticas distintas, direcionam a política de educação a partir da classe social. Esse fenômeno é denominado por alguns autores³ como dualidade estrutural. Kuenzer (1997) faz um estudo aprofundado sobre este conceito, que consiste na separação da educação em dois pilares: um que é voltado para o preparo de mão de obra para atender às demandas do capital, ou seja, capacitação da classe trabalhadora e operária; e o outro, que é o ensino propedêutico, de nível superior, voltado à elite.

Em contrapartida a essa reforma, no ano de 1931, a partir da IV Conferência Nacional de Educação, há um direcionamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que consistia numa crítica ao modelo de educação posta (educação tradicional), e reivindicava uma educação mais orgânica e descentralizada. Ao esclarecer sobre esse movimento de transição da Escola Tradicional para a Escola Nova, denominada como Escolanovismo, o autor esclarece que ocorreram mudanças estruturais que alteraram os eixos dessas propostas educacionais que se resume em:

(...) a questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 1994, p. 20-21).

Entretanto, conforme aponta o autor, este modelo educacional não alterou o cenário organizacional das escolas. As alterações que se propuseram eram de alto custo, o que caracterizou a Escola Nova como “núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (Saviani, 1994, p. 21).

² Com a promulgação desses decretos, fica ainda mais evidente a separação do ensino primário do secundário, e a educação profissional torna-se uma concepção acentuadamente mais discriminada, voltada às classes sociais subalternas, em detrimento do ensino secundário.

³ Para um maior aprofundamento sobre dualidade estrutural, ver Frigotto (2001), Canali (2009), Moura (2010), Chagas (2010).



Em 13 de janeiro de 1937, foi promulgada a Lei nº 378, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais. Esta constituição foi a primeira legislação específica sobre o ensino técnico, profissional e industrial.

Na década de 1940, foi elaborada a Reforma Capanema, que estabeleceu o Ensino Técnico Profissionalizante a partir dos Decretos-Leis⁴ (Amaral; Oliveira, 2010). As leis orgânicas que estabeleceram a Reforma Capanema são significadas no contexto econômico e social da época, o qual passava por processos de intensa industrialização e efervescência da crise de 1929, o que gerou “a necessidade de ampliação do setor industrial na produção de bens de consumo, o que por sua vez criou a necessidade de trabalhadores especializados para a indústria” (Stutz; Lucena, 2010, p. 144).

Conjuntamente às leis orgânicas, outros três decretos-leis⁵ foram promulgados, interferindo substancialmente na Educação Profissional, que geraram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Sobre a instauração do “Sistema S”, Frigotto (2010) assinala que se tratava de uma pedagogia do capital, pois tanto a formação técnico-profissional como a profissionalização compulsória do Ensino Médio foram direcionadas para adestrar e ensinar o que atende ao mercado. Para o autor, a pedagogia do Sistema S, especialmente a do SENAI, “foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação” (Frigotto, 2010, p. 30). As mudanças ocorridas, a partir desta reforma, reforçam a dominação do ideário liberal, disfarçado no discurso do Estado Novo, em que o controle e a fiscalização da educação pelo poder público são acentuados, postergando um sistema de direcionamento moral, econômico e político que favorecesse um país organizado e forte, não abdicando do discurso de amor à pátria (Stutz; Lucena, 2010).

A partir da Reforma Capanema são instituídas as Leis Orgânicas da Educação Nacional: o Decreto-Lei nº 4.244/42 do Ensino Secundário, e do Decreto-Lei nº 4.073/42 do Ensino Industrial. Canali (2009, p. 9) observa que os cursos profissionalizantes eram voltados aos que não dariam continuidade aos estudos, ou seja, não seguiriam a carreira acadêmica, universitária.

A Educação Básica nunca foi necessidade e prioridade para a classe dominante brasileira, mas sim algo que deveria ser controlado (Frigotto, 2010). O autor aponta que não era de interesse da classe dominante uma escolaridade e uma formação técnicoprofissional “para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a colocasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central” (Frigotto, 2010, p. 30).

A Reforma Capanema é crucial para a criação do SENAI e SENAC. Posteriormente, há a formação do “Sistema S”, concebido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional do Transporte (SENAT), Serviço Social da Indústria (SESI) e

4 Conforme esclarecem as autoras, os decretos-leis que regulamentam o Ensino Técnico Profissionalizante são: Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei 4073/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-lei 6.141/43; Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei 9613/46.

5 O Decreto-lei 4.048-42, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; e os Decretos-lei 8.621 e 8.622/46 que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.



Serviço Social do Comércio (SESC). A criação e o financiamento público do Sistema S denunciam o caráter governamental de direcionar à iniciativa privada o dever de preparar mão de obra especializada para o mundo produtivo (Moura, 2010).

Em 1942, os Liceus e as Escolas de Aprendizes e Artífices, a partir do Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, transformam-se em Escolas Industriais e Técnicas (EIT), oferecendo formação profissional proporcional ao secundário.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são modificadas e passam a ser nomeadas de Escolas Técnicas Federais, tornando-se autarquias com autonomia de gestão. É um período de intensificação da formação dos profissionais técnicos, devido à demanda de mão de obra imprescindível para o processo de aceleração da industrialização, e a Educação Profissional é ajustada para atender às demandas do mercado de trabalho.

No período em que o escolanovismo manifestava indícios de declínio e esgotamento, há tanto o movimento para desenvolver uma Escola Nova Popular que, como exemplo, são as pedagogias de Paulo Freire e Freinet, como também um movimento que se atentava a métodos pedagógicos que focassem na competência instrumental, o que faz emergir uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista (Saviani, 1994). O autor esclarece que a pretensão desta proposta pedagógica era a objetivação do trabalho pedagógico. Assim, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

Ao discutir sobre pedagogia tecnicista, Saviani (1994) esclarece que tanto o aluno quanto o professor passam a ocupar uma posição secundária, onde meramente reproduzem e executam um processo que foi elaborado, concebido e coordenado por outros profissionais, hipoteticamente, considerados eficientes, objetivos e imparciais. Resume a pedagogia tecnicista como o “processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (id., 1994, p. 25).

Em 1961 é promulgada a Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Ensino Profissional foi igualado, teoricamente, ao Ensino Acadêmico, com o objetivo de mudar a visão de que a formação profissional era direcionada aos mais pobres (Chagas, 2010). Desta forma, qualquer estudante poderia ter acesso ao ensino superior, inclusive os do Ensino Profissionalizante. A Educação Profissional foi (re)ajustada para integrar a política de educação no país, com entraves e lutas políticas acentuadas e significantes, que evidenciam a luta política de progressistas e neoliberais.

Como assinala Amaral e Oliveira (2010) essa legislação teve significativa importância, pois ocorreu a equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para inserção no ensino superior. Evidenciava, ainda que de forma inconsistente, o fim da dualidade de ensino. Essa dualidade só acaba teoricamente, porque, nas estruturas curriculares, os conteúdos exigidos para ingresso no ensino superior continuavam a favorecer à elite, enquanto, nos cursos profissionalizantes estes conteúdos eram reduzidos, devido às necessidades dos estudantes inseridos no mundo do trabalho (Moura, 2010).

Essa dualidade só foi extinta no papel, uma vez que os currículos ainda a mantinham, pois o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos essenciais nos processos seletivos para ingresso no ensino superior (Canali, 2009;



Moura, 2010). Há uma tentativa explícita de extinção da discriminação contra o ensino profissional, a partir do conceito de equivalência plena, concretizando, formalmente, a superação da dualidade do ensino. Para Amaral e Oliveira (2010, p. 170), esta lei trouxe “uma alteração importante no campo da educação profissional, pois promoveu a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para efeito de ingresso nos cursos superiores”.

Em 1964, período marcado pelo Golpe de Estado, ocorreram mudanças no cenário educacional impostas por militares e tecnocratas, essa parceria se concretizou entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), com um acordo que objetivava promover a reforma do ensino, no qual a assessoria norte-americana nas políticas educacionais era prevalente.

Em 1971, ocorre uma intensa reformulação da Educação Básica, por meio da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu uma reforma no Ensino de Primeiro e Segundo graus, instituindo a obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau (Amaral; Oliveira, 2010). À época, em que também se evidenciou a adoção do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra, o país atravessava o processo intensificador da industrialização e do desenvolvimento econômico, que demandava por mão de obra qualificada. A educação profissional passa a ser a ponte de acesso do operariado ao mundo do trabalho. Foi, substancialmente, o intermédio entre o capital, emergente de mão de obra qualificada e o trabalhador que buscava a inserção no mercado de trabalho.

Essa reformulação na educação básica era justificada sob o argumento de que o governo necessitava atender às demandas emergentes do processo de industrialização e desenvolvimento, bem como orientar políticas para a classe trabalhadora. Assim,

(...) a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas populares, mas que pudesse atendê-las. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que garantiria a inserção no mercado de trabalho - em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento (Moura, 2010, p.67).

A profissionalização compulsória é obtida como meio de universalizar e homogeneizar a educação, na busca de se eliminar a dualidade do ensino, bem como preparar significativo número de pessoas atendendo às demandas do processo intensivo de industrialização e desenvolvimento econômico. Ocorre uma preocupação com o processo de integração que originou a escola única, baseada nos princípios de continuidade e terminalidade (Canali, 2009).

Sobre a profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, Frigotto (2010, p. 30) também pontua que “foram consideradas dentro de uma perspectiva para adestrar e ensinar o que serve ao mercado”. A profissionalização compulsória, a princípio, aparentemente intencionada com a universalização e equivalência da Educação Básica com a instrumental, foi, gradativamente, sendo desconstruída - inicialmente, pela promulgação do Parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação e, posteriormente, pela Lei nº 7.044/1982. Para Canali (2009), não ocorreu nem a profissionalização, tampouco o ensino propedêutico, mas a desvalorização da Escola Pública, como também o enfraque-



cimento da profissionalização compulsória. De acordo com a autora, “os determinantes da dualidade estavam presentes na estrutura de classes” (Canali, 2009, p. 14).

A formação nas Escolas Técnicas Federais era valorizada, de forma significativa. Os profissionais formados nessas instituições, foram absorvidos pelas grandes empresas privadas, ou estatais. Portanto, no período de 1963 a 1973, houve um aumento significativo - 1.000% - nas demandas por matrículas nos diversos cursos oferecidos (Canali, 2009). E essas instituições, assim como as Escolas Agrotécnicas Federais, foram consolidadas como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio e têm seus profissionais egressos compondo quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais (Moura, 2010).

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais nos estados de Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que tinham por meta e preocupação formar Engenheiros de Operação e Tecnólogos. Com esta elevação de status, essas escolas passaram a ministrar cursos de nível Superior e de Pós-Graduação, o que acarretou num aumento na qualidade da educação profissional (Amaral; Oliveira, 2010).

No ano de 1982, a partir da Lei nº 7.044/82, a profissionalização compulsória é extinta. Na proposta de construção de uma nova Constituição Federal, há discussões e debates sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, período marcado por debates políticos e questionamentos acerca do papel do Estado, inseridos no processo de redemocratização da sociedade pós-ditatorial, ressurgem também as discussões concernentes à Política de Educação no país, como também referente à Educação Profissional e Tecnológica.

A década de 1990 foi configurada pelo discurso e por políticas neoliberais, em que o “debate político e econômico é substituído pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização” (Frigotto, 2010, p. 30). Moura (2010) destaca que ocorreu a prevalência da lógica de mercado, e a iniciativa privada atuou livremente na educação em todos os níveis. Inácio (2009) esclarece que, sendo fundamentais, as novas alterações nos processos de formação da força de trabalho, no intuito de direcioná-los às necessidades dos setores produtivos, o sistema industrial brasileiro, orientado e conduzido pela acumulação flexível,

assume a universalização da educação básica, sua vinculação ao mundo do trabalho e a presença de uma sólida base de conhecimentos científicos como de pontos básicos em qualquer processo de discussão que vise ajustar a política de educação profissional ao novo modelo de desenvolvimento e de inserção de nossa indústria ao mercado global de forma competitiva (Inácio, 2009, p. 192).

Frigotto e Ciavatta (2003, p.107) consideram como uma das consequências mais severas do Governo FHC o fato de que, por meio do Ministério da Educação, foi instaurada a lógica do pensamento pedagógico empresarial, bem como as tendências dos organismos e agências internacionais. Para os autores, configura-se uma perspectiva pedagógica “individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e



privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo”.

Em 1994, a partir da Lei Federal nº 8.948/94, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transforma, paulatinamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No processo demarcatório do projeto neoliberal, a educação profissional é configurada a um aspecto reformista que atendesse às novas demandas do capital, bem como que se ajustasse às diversas determinações do (novo) processo produtivo.

Com a promulgação da segunda Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que teve forte influência neoliberal no então governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), permaneceu a lógica separatista e dual da educação profissional da educação básica.

A evidente separação entre a Educação Profissional e a Educação Básica pode ser observada na descrição da legislação, em que o Ensino Médio, descrito no Capítulo II da LDB, configurando a última etapa da Educação Básica, está desvinculado e desintegrado da Educação Profissional, que é estruturada no Capítulo III. Para Moura (2010), a dualidade a partir dessa legislação é bastante evidente, uma vez que a Educação Brasileira está dividida nos níveis básico e superior, e a Educação Profissional não está em nenhum desses níveis. O autor afirma que a Educação Profissional “é considerada como algo que vem em paralelo, ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade”.

Sobre a segunda Lei de Diretrizes Básicas nº 9.394/96LDB, Moura (2010, p. 73) ressalta que esta “ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado”. Segundo o autor,

A principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos (...) e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito. (...) Prevaleceu a lógica de mercado (Moura, 2010, p. 70).

No Governo FHC, imperou a lógica de um Estado mínimo, direcionado ao mercado, que seguia os ditames dos organismos internacionais. Foi um Governo que orientou as políticas de maneira subordinada e associada aos organismos internacionais, defensores e administradores da mundialização do capital, cujo objetivo central era o ideário do livre mercado como também a imutabilidade de suas leis (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Os autores apontam que o Governo FHC, pela primeira vez em nossa história, promoveu a transformação da ideia empresarial e mercantil de educação escolar em política de Estado. A partir do dismantelamento do sentido do público, o Estado passa a exercer a funcionalidade privada. Assim, “trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 107).

Para Ramos (2002), os organismos internacionais (como, por exemplo, o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Tra-



balho), evidenciavam o Ensino Técnico como ineficiente, inconveniente, caro, custoso, se comparado aos seus objetivos e utilidades. No ano de 1997, a Educação Profissional passa novamente por reformas e o Decreto nº 2.208 objetivou regulamentar o parágrafo 2º dos Artigos 36; 39 a 42 da LDB, concernente a essa política de educação, separando a Educação Profissional do Ensino Médio.

Sobre a Reforma do Ensino Médio Técnico, referendado a partir do Decreto nº 2.208/97, Arruda (2010) destaca que foi a orientação direcionada pelos reformadores para obstar o acesso dos alunos da classe média às Escolas Técnicas Federais e colocar essas escolas como ofertantes de Educação Profissional em todos os níveis.

Para Frigotto (2010, p. 32), o processo de democratização e universalização do Ensino Médio é desprezível para a classe dominante. Enfatiza que o Decreto nº 2.208/97 recompôs e reestruturou o “dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente”. Esse decreto formalizou o ideário mercantil à formação profissional, enfraquecendo a potencialidade da Educação Profissional, sucateando-a numa tendência de formação tecnicista, mecanicista e instrumental. A lógica do Decreto nº 2.208/97 era tornar a educação profissional como instrumentalizadora de competências, empecendo qualquer possibilidade de formação crítica, voltada para os reais interesses e transformação social da classe trabalhadora.

Para Moura (2010), o governo alcançou o seu objetivo de forma imperativa, separar o Ensino Médio da Educação Profissional. Por este decreto, o Ensino Médio reassume o seu sentido propedêutico, enquanto os cursos técnicos são oferecidos na forma concomitante e subsequente. Nesse mesmo período, associado à lógica do Decreto nº 2.208/1997, o Governo Federal concretiza o empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o intuito de financiar a reforma como parte de sua proposta de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal. Esse financiamento concretizou-se por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Segundo o autor, “a reforma da Educação Profissional e do PROEP foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal de quem os patrocinou” (Moura, 2010, p.72). Também, nesse período, houve a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR⁶), com o objetivo de qualificar, via Educação Profissional, a População Economicamente Ativa (PEA), para inclusão no mercado de trabalho (Kuenzer, 2006). A partir do PLANFOR, anos depois, o Governo Lula elaborou uma nova proposta para a

⁶ De acordo com Kuenzer (2006), o Programa foi criado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego, e propunha articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, como fonte principal de financiamento o FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador. Para a autora, a novidade que o PLANFOR trouxe foi o tripartismo, que propiciou a participação dos trabalhadores, empresários e Estado nas direções e decisões concernentes à Educação Profissional. A partir deste Programa há a criação de outros, como o Serviço Civil Voluntário, PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).



Educação Profissional enquanto política pública, que foi evidenciada no Plano Nacional de Qualificação (PNQ⁷):

A análise do PNQ evidencia avanço conceitual significativo com relação ao PLANFOR, no que diz respeito às categorias relativas às relações entre trabalho e educação, a partir da ótica dos trabalhadores. O que a prática tem mostrado (...) é a dificuldade de efetivação destas políticas a partir de vários fatores, com destaque para a perda de interesse das agências formadoras, que não consideram atrativo o investimento para cursos mais extensos e que integrem conhecimentos básicos, o que não tem feito parte de sua experiência; e para o desinteresse do público-alvo que busca alternativas que viabilizem inclusão a curto prazo, com o que é difícil integralizar turmas (Kuenzer, 2006, p.890).

No ano de 1999, há o retorno das discussões concernentes ao processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, emergido em 1978. A partir da homologação da Resolução nº 24/99, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional do Ensino Técnico. Para Ramos (2002), que analisa a superficialidade dos documentos oficiais, relacionados à Educação Profissional na lógica das competências, é evidente, nas Diretrizes, o determinismo tecnológico, uma vez que é considerada a dimensão conceitual e a experimental da qualificação, mas é desconsiderada sua dimensão social⁸.

No ano de 2003, é realizado o primeiro Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, o evento se propôs a ser um diálogo assertivo entre a sociedade civil e o Estado, sobre os rumos da Educação Profissional. Em 23 de julho de 2004, é promulgado o Decreto nº 5.154, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, definindo novas orientações para a Educação Profissional. Esse documento, embora tenha mantido as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, teve a excelência de trazer novamente a “possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a Educação Tecnológica, ou Politécnica” (Moura, 2010, p. 74)⁹.

Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) publica proposta de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica; também em 2004, a SEMTEC é extinta e é implantada a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), que fora responsável pela Educação Profissional e a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pelo Ensino Médio.

O Decreto nº 5.154/2004, revogou o Decreto nº 2.208/97, Moura (2010) considera que foi uma conquista dos setores educacionais, dos sindicatos e de estudiosos que

7 Nesse momento não será discutido sobre este Programa de forma exaustiva e intensa. Entretanto, Kuenzer (2006, p. 889) afirma que essa nova proposta está fundamentada em seis dimensões principais: “política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional, cujas concepções são, em síntese: o reconhecimento da Educação Profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política; exigência de integração entre educação básica e profissional”.

8 Para maior aprofundamento teórico sobre qualificação e competência, ver Ramos (2002).

9 Vários autores, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Arruda (2010), Moura (2010), elaboraram críticas quanto ao Decreto nº 5.154/2004, que revogou o então Decreto nº 2.208/97.



pleiteavam uma nova perspectiva de integração à Educação Profissional. Esse novo decreto, objetivou regulamentar a Educação Profissional, uma possibilidade de integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica, também de nível médio, “numa perspectiva em que não se confunde com a Educação Tecnológica ou Politécnica, mas que aponta em sua direção” (id., p. 74).

Ao contextualizar o traçado histórico do ideário que marcou a luta pela composição e aprovação do Decreto nº 5.154/04, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclareceram a construção dos princípios norteadores para a formação dos trabalhadores, a partir de uma concepção emancipatória dessa classe. Havia uma crença de que a mobilização da população pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico integraria os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, fortalecendo as forças progressistas para o embate por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Os autores sustentam que, mesmo após um ano da promulgação do referido decreto, a mobilização que era tão esperada não ocorreu.

Se a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio era uma busca, uma luta que se configurava há tempos, o que ocorreu foi que, de uma política constituída de integração entre Educação Básica e Profissional, aconteceu um processo de fragmentação interior no próprio Ministério da Educação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005)

Muitos fatores contribuíram para que o Decreto nº 5.154/2004, embora não deixasse de ser uma conquista de lutas e embates, fosse caracterizado por dar certa continuidade à desintegração e manutenção, ainda que discreta e sutil, da dualidade estrutural entre a Educação Profissional e a Educação Básica.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. (...) Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (Frigotto, 2010, p. 1095).

Os grandes enfrentamentos marcados pelo objetivo de equiparar a Educação Profissional à Educação Básica são, mais uma vez, silenciados e maquiados por um decreto que nasce para acabar com a tão combatida dualidade, mas que se arranja e se adapta, de forma estratégica e lógica, para contemplar tanto as demandas dos conservadores neoliberais como dos progressistas reformadores. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fundamentam suas críticas apontando que, após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (três dias após), o Governo anunciou o Programa Escola de Fábrica, que se restringia a um modelo de Educação Profissional. No cerne do Decreto nº 5.154/2004 ainda prevalece a lógica de que a Educação Profissional deve ser tratada de forma diferenciada e separada do Ensino Médio, e a tendência de que esta modalidade de educação é orientada para preparar o cidadão para o emprego, para a eficiência do servir, para ser a excelência da competitividade e da competência.



No ano de 2005, em que ocorreu a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se efetivou através da Lei nº 11.195/05, acontece a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do estado do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a primeira Universidade desta modalidade de ensino no Brasil (Amaral; Oliveira, 2010).

Em 2006, é promulgado o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. Também nesse mesmo ano é promulgado o Decreto nº 5.840, referente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Acontece, também em 2006, a 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (id., 2010).

No ano de 2008, a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passam a oferecer Ensino Médio Integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, graduação e pós-graduação. As Instituições que pertencem à Rede de Educação Profissional e Tecnológica são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal.

Mediante a Lei nº 11.892/08, que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo 6º, inciso I, esses têm como finalidades e características:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

A Educação Profissional e Tecnológica Brasileira “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho” (Brasil, 1996), e o objetivo é o desenvolvimento do crescimento da escolaridade, da profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Além da qualificação profissional e da inserção no mercado de trabalho, a Educação Profissional, através dos Institutos Federais, tem como objetivo, conforme cita o artigo 7º da Lei nº 11.892/08, inciso V, “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”.

É evidente que a Educação Profissional, por meio dos Institutos Federais, corrobora com as necessidades mercadológicas, capacitando assim, a mão de obra, para torná-la útil e funcional. Confrontam-se, com as antagonísticas perspectivas para a formação dos trabalhadores: de um lado, a submissão aos interesses imediatos do mercado; de outro, uma articulada estratégia de emancipação por meio da educação (Canali, 2009).

Esse antagonismo de objetivações da Educação Profissional e Tecnológica coloca em evidência a estrutura e o direcionamento dessa política, bem como as finalidades que estão



postas. Uma educação que dita a autonomia dos sujeitos por meio da escolaridade, mas que escolariza na perspectiva de atendimento às demandas mercantis e interesses capitalistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou a construir um percurso histórico sobre a Educação Profissional e Tecnológica estabelecida no Brasil, bem como trazer à luz os interesses contraditórios das diferentes agendas políticas sobre o assunto; com isso, pode-se compreender que a EPT possui um caráter assistencialista, discriminatório no atendimento das necessidades das camadas sociais vulneráveis. As ações voltadas para a EPT não foram direcionadas como políticas públicas, e sim, como uma conduta restritiva, discriminatória e focada em grupos sociais específicos que demandam auxílio governamental, tais como, os pobres, imigrantes, crianças órfãs e os desvalidos.

Ao longo dos anos, a EPT passou por diversas mudanças no arcabouço jurídico-normativo, nos seus elementos estruturais e na dimensão político-pedagógica. Sendo objeto de disputa de divergentes representações políticas, a EPT adquire contornos basilares que tensionam sobre quem e para quem essa proposta educacional atende: de um lado, a classe trabalhadora, com possibilidades de escolarização, acesso ao conhecimento e à formação profissional, com vistas à ascensão social e à amenização das desigualdades sociais; de outro lado, o sistema capitalista que, a partir de um formato de Educação Profissional, intenciona a capacitação e formação de mão de obra para suprimir as demandas de um sistema produtivo exploratório, alienador, injusto e opressor.

Não obstante, devem-se considerar os diversos avanços que ocorreram na trajetória histórica da EPT referentes aos dispositivos legais, como a reorganização política e pedagógica. É notório, a partir dos estudos teóricos realizados, que essa proposta de educação ainda se confronta com os assombros da tão discutida dualidade estrutural, em que há uma luta eminentemente simbólica e política entre a formação humanística-científica e a técnico-profissional.

Embora este trabalho não se proponha a fazer uma análise exaustiva sobre a EPT após a promulgação da Lei nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais de Educação, pode-se considerar que a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica há uma consolidação de esforços, ainda que limitados a um novo remodelamento da EPT, a partir de novas diretrizes, especialmente após a Gestão do Governo Democrático do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e do Governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff. A educação possui caráter político, social e de classe. Estudar a educação profissional e tecnológica, em sua configuração histórica, num movimento crítico, analítico e propositivo, é compreender essa proposta educacional a partir de seus limites e de suas possibilidades. Como política pública, poderá colaborar substancialmente com a sociedade, mormente a classe trabalhadora, com a considerável capacidade de desenvolvimento e exercício da cidadania; possibilitar o acesso da classe trabalhadora a espaços outrora exclusivos da burguesia: acesso a níveis diversos de escolarização; de ascensão social, a partir da inserção no mundo do trabalho devido ao processo de escolarização e profissionalização, acesso à ciência e à produção do conhecimento, que poderão impulsionar trajetórias e percursos de vida da classe trabalhadora.



REFERÊNCIAS

AMARAL, C. T.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. *In*: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N. L. R. Educação Profissional e a lógica das competências. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARRUDA, M. C. C. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades *In*: SEPNET, 2., Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisIIsenept/anaisIIsenept.html>. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Alvará de 01 de abril de 1808**. Permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Estado do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/alv/1808/alv-1-4-1808.html#. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º art.3º da Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 05 mar. 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.html. Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 24 out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Expansão da rede federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 abr. 2014.



CABRAL, D. **Colégio das Fábricas**. [S. l.], 2011. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CANALI, H. B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. *In*: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/imposionete/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CHAGAS, M. L. S. Caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil e no estado do Paraná- 1909 a 2009- Cem anos de história. *In*: CHAGAS, M. L. S. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paranaíba, 2010. v. II. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/.../historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 02 maio 2014.

CERQUEIRA, Y. D. F. **Institutos Federais e Desenvolvimento Local: o IFSULDEMINAS- Campus Machado como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea**. 2016. 252 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) - Engenharia de Produção e Inovação, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/689>. Acesso em: 10 maio 2017.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

INÁCIO, P. C. S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politécnica?** 2009. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.



KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, 2010. p. 253-270.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, 2010. p. 58-79.

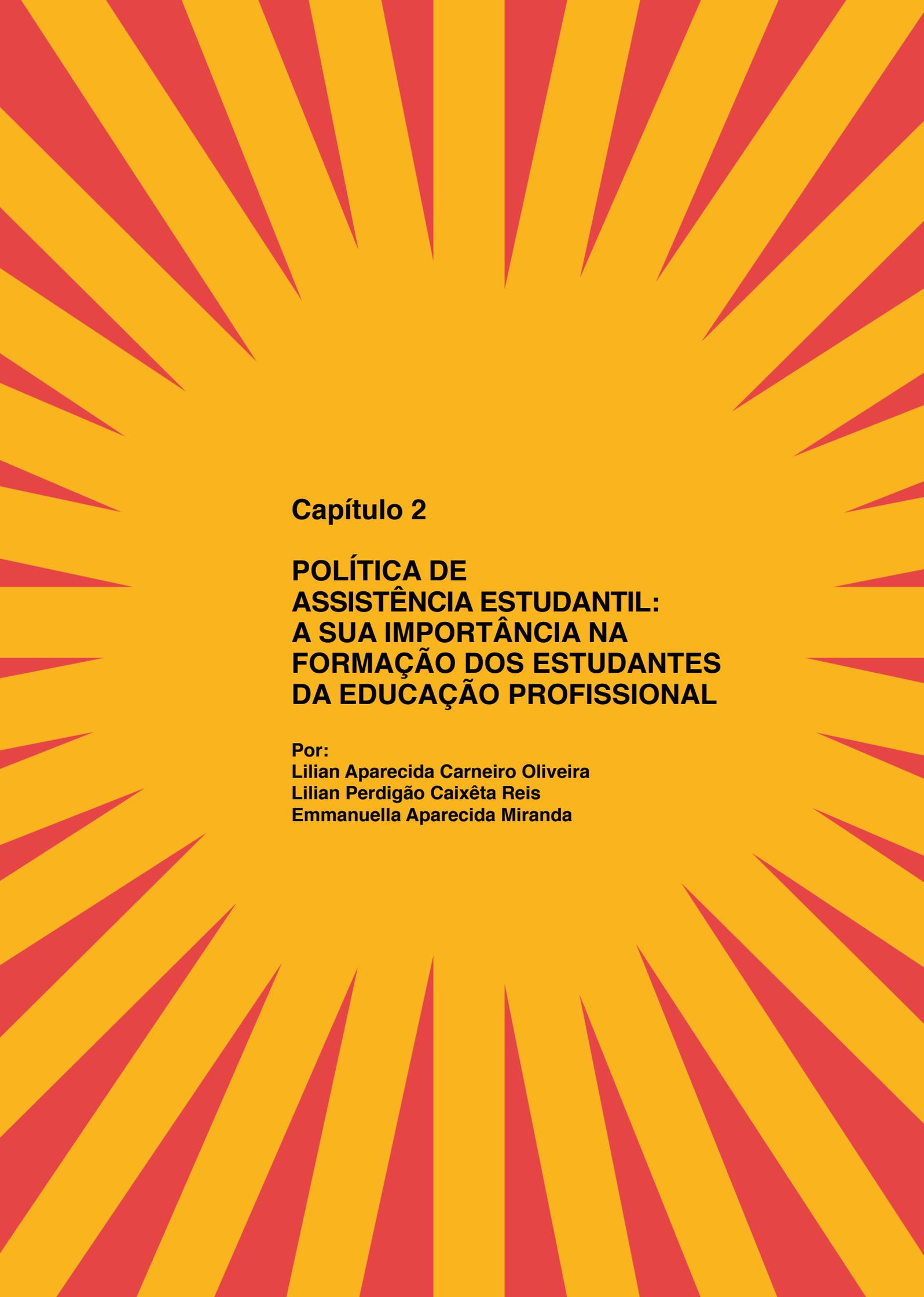
OLIVEIRA, M. A. M. **A reforma do ensino profissional**: dismantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X? 2001. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/?q=node/332. Acesso em: 10 abr. 2014.

RAMOS, M. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 20. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

SILVA, I. S. **Caminhando na história da educação tecnológica do Brasil em busca da participação feminina e negra**. UFC, 20[?]. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais_I_SENEPT08/quarta_tema5.html. Acesso em: 23 mar.2014.

STUTZ, B. L.; LUCENA, C. A. Educação profissional e os ideais liberais presentes no pensamento educacional brasileiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 139-149, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639695>. Acesso em: 21 jul. 2023.



Capítulo 2

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Por:

Lilian Aparecida Carneiro Oliveira

Lilian Perdigão Caixêta Reis

Emmanuella Aparecida Miranda



Lilian Aparecida Carneiro Oliveira⁵⁹

Lilian Perdigão Caixêta Reis⁶⁰

Emmanuella Aparecida Miranda⁶¹

<https://doi.org/10.47519/eiae.p5c2>

INTRODUÇÃO

Historicamente as maiores dificuldades de acesso e de permanência estudantil, fazem parte da realidade dos estudantes oriundos das classes populares. Mediante as desigualdades sociais inerentes a sociedade capitalista, a assistência estudantil configura-se num conjunto de ações que visam democratizar o acesso e a permanência dos estudantes na educação pública federal.

Considerando a política de assistência estudantil como uma política social, cujo objetivo é o enfrentamento de vulnerabilidades econômicas, sociais e culturais presentes na realidade dos menos favorecidos e que ganham visibilidade no ambiente escolar, é necessário a constante reflexão sobre a importância dessa política na formação dos jovens estudantes da educação profissional dos Institutos Federais, para além do aspecto financeiro, mas como parte de um processo que contribua para a formação mais crítica dos estudantes das camadas populares.

Para Freire (1992, 2009), a educação crítica é uma ferramenta de luta para a conquista da emancipação ética política no contexto da sociedade do capital. Ao contrário do que ele denomina de educação bancária, uma educação libertadora não se limita apenas ao âmbito do ensino aprendizagem, mas se fundamenta em práticas que levem os educandos a desvelar a realidade de forma reflexiva, possibilitando novas formas de apropriação e transformação da realidade.

São vários os fatores que contribuem para a exclusão escolar dos estudantes das camadas populares, da concretude da condição financeira (marca preponderante da desigualdade social), ao contexto das condições de produção e reprodução cultural.

Para Dayrell e Jesus (2016), o ingresso precoce de estudantes jovens e pobres no mercado de trabalho caracteriza-se na tensa relação escola-trabalho (uma vez que no intuito de contribuir para o sustento familiar), sendo apontada pelos próprios estudantes como impedimento para a continuidade dos estudos.

O ingresso desses jovens no mercado de trabalho, com baixa escolaridade, acaba resultando em ocupações de postos de trabalho precarizados, ao passo que o abandono da escola agudiza as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, reverberando nas condições de acesso aos bens e serviços da sociedade do capital, principalmente para os jovens de “rosto definido” (Frigotto, 2004).

Frigotto (2004), ao considerar a realidade dos jovens pobres brasileiros, destaca a importância do ensino médio integrado na formação desses jovens, através de uma educação básica de qualidade integrada a formação técnico profissional, além de políticas distributivas, com apoio de bolsa de estudos que possibilitem aos jovens das classes menos favorecidas a sua permanência escolar.



Nesse contexto, destacamos a importância da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), cuja missão visa promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública e gratuita, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão (Pacheco, 2010).

Na esteira de construção desse novo projeto de educação para os jovens, a partir de 2010, a partir do Decreto nº 7.234, em 19 de julho de 2010, os Institutos Federais passam a contar com as ações do programa de assistência estudantil (PNAES) como um importante instrumento de acesso e permanência desses jovens estudantes.

Com o intuito de melhor compreensão do objetivo proposto neste trabalho, realizaremos a seguir a retomada de alguns marcos históricos relacionados a história da educação profissional no Brasil, seguido da contextualização da Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O ensino técnico federal teve início por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices cujo objetivo era prestar assistência e encaminhar a aprendizagem de um ofício os filhos dos trabalhadores e desvalidos da sorte. Conforme Pegado (2006), as Escolas de Aprendizes e Artífices eram voltadas para o assistencialismo, apresentava-se como forma de ocupação para os jovens carentes que estavam a margem da sociedade, visando um ordenamento social. No entanto, verificava-se uma relevante evasão desses estudantes, que se justificaria pelos costumes e necessidade dos filhos ajudarem as famílias, trabalhando desde criança.

Posteriormente as escolas de aprendizes artífices passam por transformações, para atendimento às novas formas de ordenamento político e econômico de cada época, passando aos Liceus, depois a Escolas Industriais Federais, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e atualmente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), atualmente denominados IFs.

Os documentos de criação dos institutos federais contrapõem essas características, tendo como preceito a garantia de igualdade e justiça social, além de romper com a proposta de formação dual constituída ao longo da proposta da educação profissional, onde o ensino profissional era voltado para as classes menos favorecidas e o ensino propedêutico que daria acesso ao ensino superior voltado para as elites.

Democratizar o acesso ao ensino público de qualidade às classes menos favorecidas, vai além de prover somente o ingresso, é necessário também formas de manutenção da permanência desses estudantes no contexto escolar, considerando a importância das políticas de assistência estudantil e demais formas de atendimento como sendo possibilidades concretas que impactem nas trajetórias escolares, ocupacionais e de vida.

Posto isto, realizamos a seguir a contextualização da Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação.



A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais foram criados com a missão de ofertar a educação profissional e tecnológica como processo educativo, proporcionando acesso à educação pública de qualidade, e o desenvolvimento socioeconômico em todas as regiões do Brasil, especialmente as regiões mais isoladas (Pacheco, 2011).

Para Pacheco (2011, p.12), “os institutos federais são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal”.

O marco legal de criação dos institutos federais ocorreu através da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação composta pelos Institutos Federais então criados, e também pela Universidade Federal e Tecnológica do Paraná, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais – CEFET/RJ e CEFET/MG, e pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, todas essas instituições que compõem a Rede Federal tecnológica tem como preceito a garantia de igualdade e justiça social.

Os Institutos Federais têm um diferencial em relação as demais instituições de educação, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Através da Lei nº 11892, em 2008, na qual em seu o Art. 8o, prevê percentual de vagas para as diferentes modalidades, destacando que: no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. E além do dever de garantir vagas para a educação profissional técnica de nível médio, também prevê a reserva de no mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender a cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (Brasil, 2008).

Nesse contexto de criação e expansão da rede federal, no ano de 2010, através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, como previsto em seu Art. 4º, os IFs passam a ser incluídos no Programa Nacional de Assistência Estudantil:

As ações de Assistência Estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente (Brasil, 2010).

Dessa forma, os Institutos Federais (IFs) passam a contar com o PNAES, para a efetivação de suas ações, um programa que se inicia em meio a expansão da rede federal e criação de novos institutos federais, visando a permanência e êxito dos estudantes assim como



buscando a inclusão de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e promovendo ações que possibilitem a inserção profissional.

Dentre as ações previstas no programa destacam-se no Art. 3º, § 1º: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

O público-alvo do PNAES nos IFs inclui todos os seus alunos, os do ensino superior e os do ensino técnico, com renda até um salário mínimo e meio per capita, e estudantes de escola pública, e cada IFs conforme suas demandas e peculiaridades possui autonomia para utilizar os recursos disponibilizados pelo programa, visando ações que sejam efetivas na diminuição da evasão e melhoria do desempenho acadêmico (Brasil, 2010).

Considerando a diversidade do público atendido nos IFs, programas como o PNAES e outras de assistência ao estudante apresentam muita relevância para o ingresso e permanência dos estudantes nestas instituições, sendo muitas vezes decisivo para os jovens estudantes atendidos.

Além disso, destacamos o papel das políticas sociais e educacionais no aumento das possibilidades desses jovens terem acesso a uma formação mais contundente e melhores condições de permanecer até a conclusão de seus estudos, alcançando níveis mais elevados de escolarização e melhores condições de vida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa e exploratória, por meio da revisão de literatura integrativa, orientada pelas seguintes bases de referência: Scopus, Scielo e Web of Science.

Os critérios de inclusão e exclusão foram previamente estabelecidos. Como critério de inclusão buscamos artigos completos, com acesso livre, que tratem da política de assistência estudantil e a formação dos jovens estudantes da educação profissional. Já os critérios de exclusão foram: artigos sem resumo, artigos que tratassem da permanência ligada a reprovação, trabalhos ligados a questões de saúde ou avaliação da política de assistência estudantil ligados apenas a questão financeira ou orçamentária. Além disso, não foi estabelecido recorte temporal na coleta de dados da pesquisa.

Destaca-se também que muitos dos artigos encontrados possuem como público-alvo os estudantes do ensino superior, demonstrando escassez de trabalhos com o perfil dessa pesquisa e com estudantes da educação profissional. Por isso, não foi utilizado como critério de exclusão trabalhos com estudantes universitários, uma vez que a política de assistência estudantil inicialmente era destinada ao ensino superior, passando a encampar a educação profissional da rede federal posteriormente.

A busca desses artigos foi realizada a partir das seguintes combinações de descritores em inglês: (“student assistance” and “permanence”) e (“student assistance” and “professional education” and “permanence”). A seguir, a tabela 1 demonstra os resultados de busca e seleção dos artigos.

Figura 1 – Resultados da busca e seleção dos artigos

Expressão de busca	Scopus		SciElo		Web of Science	
	Resultados	Selecionado(s)	Resultados	Selecionado(s)	Resultados	Selecionado(s)
“student assistance” and “permanence”	30	1	14	2	38	1
“student assistance” and “professional education” and “permanence”	1	1	1	1	2	0

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023)

No total foram avaliados 95 artigos, dos quais 31 (trinta e um) são da Scopus, 15 (quinze) da SciELO e 40 (quarenta) da Web of Science. Partindo da leitura dos títulos e resumos, selecionou-se 6 (seis) artigos, sendo 2 (dois) da Scopus, 3 (três) da SciElo e 1 (um) da Web of Science para a leitura na íntegra.

A pesquisa visa analisar o conteúdo das produções científicas encontradas, pela análise do conteúdo da produção proposta por Bardin (2011), com o objetivo de identificar a importância política de assistência estudantil para a formação dos jovens estudantes da educação profissional dos Institutos Federais de Educação, os dados foram categorizados a partir dos resumos dos trabalhos selecionados com a ajuda do software Iramuteq. A discussão das categorias é subsidiada pelo aporte teórico.

RESULTADOS E ANÁLISES

Os artigos selecionados coadunam com a questão de pesquisa do trabalho, e foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Buscando responder ao objetivo da pesquisa, orientado pelos critérios de seleção, foram selecionados 6 (seis) artigos para uma análise mais aprofundada e discussão. A seguir, na figura 2, são apresentados os autores, o periódico de publicação, o ano e a base de dados.

Figura 2 - Caracterização das publicações incluídas na revisão, segundo autores, periódico de publicação, ano e base de dados

Autor	Revista	Ano	Base de Dados
Nierotka e Trevisol	Revista katálysis	2016	SciElo
Soares, Amaral e Ferreira	Revista EDUR	2022	SciElo
Silva, Santos e Reis	Revista de Ciência da Educação	2021	SciElo
Moraes	Educação e Realidade	2023	Scopus
Soares e Amaral	Educação e Pesquisa	2022	Scopus
Ferreira e Souza	Revista Educação UFSM	2018	Web of Science

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023)

Observou-se que nas publicações predominam estudos envolvendo estudantes do ensino superior, e que no âmbito da educação profissional os estudos buscam avaliar a política assistência estudantil e a permanência predominando a perspectiva de atendimento material.

Como pode-se observar os artigos selecionados variam entre os anos 2016 a 2023, demonstrando que os trabalhos correlacionados ao objetivo da pesquisa passam a ser mais abordados nas pesquisas a partir de 2016.

Foi possível identificar também que os objetivos dos trabalhos foram diversos. A começar pelas reflexões trazidas por (Nierotka; Trevisol, 2016) que abordam a trajetória educacional das camadas populares na educação pública a partir da implementação de políticas públicas e das ações afirmativas nos últimos anos no Brasil, que passaram de um cenário no qual os filhos da classe trabalhadora cursavam a educação básica em escola pública e tinham muita dificuldade de acesso ao ensino superior público, enquanto que os estudantes mais favorecidos cursavam a educação básica em escolas particulares para continuar a garantir vaga nas melhores instituições públicas de ensino e conseqüentemente manutenção das melhores ocupações na estrutura social. No entanto, esse contexto vem se invertendo a partir



das políticas de democratização do ensino superior. Este trabalho demonstra que o perfil de estudantes que acessam as universidades públicas mudou a partir da implementação das políticas públicas de acesso e permanência e que esse novo público pertence a grupos socialmente, economicamente e historicamente excluídos, indicando a necessidade de cada vez políticas mais efetivas de permanência e uma pedagogia mais atenta as suas especificidades.

Da mesma maneira, com a criação dos Institutos Federais de Educação, amplia-se também o ingresso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, possibilitando novas perspectivas para as classes populares. Por isso, a análise do contexto social e educacional é muito relevante para que possamos compreender o papel da assistência estudantil para os grupos menos favorecidos, e sua perspectiva educativa, principalmente no que diz respeito as formas de apropriação do conhecimento e as novas formas de ser e estar desse estudante na sociedade.

Soares e Ferreira (2018), através da sua pesquisa trazem as visões dos estudantes do Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal do Pará sobre as políticas de permanência, identificando que os estudantes apresentam necessidades e especificidades que refletem a maioria de alunos das escolas públicas, que necessitam do apoio estudantil para custear suas despesas básicas com alimentação, moradia (para os que moram em locais distantes da instituição) e transporte. A instituição pesquisada também conta com um Fórum Interno Estudantil, mas na visão dos estudantes ainda é necessário aprimorar os mecanismos de participação em atenção às necessidades dos alunos, valorizando a participação cidadã dos estudantes na sua realidade. Na perspectiva dos estudantes pesquisados é muito importante os recursos financeiros advindos da política de assistência estudantil, pois ajuda nas limitações materiais que impactam na permanência, no entanto, “nota-se a percepção de que a política também precisa superar a concepção de ser apenas transferência de recursos financeiros, via auxílios”, e considerar o protagonismo juvenil na proposição das ações e na constituição das políticas de permanência (Soares; Ferreira, 2018, p. 19).

Conforme Silva *et al.* (2021) com a implementação da Lei n 12711/12 (Lei de Cotas) que possibilitou o ingresso nos ensinos Superior e Técnico de nível médio em instituições federais a grupos sociais historicamente excluídos, fez- necessário pensar também para além do acesso, a permanência do público juvenil, a partir do atendimento as demandas ligadas as condições materiais e simbólicas. Nesse contexto, a política de assistência estudantil por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é um importante marco para a promoção da equidade socioeconômica, étnico-racial e de gênero. A pesquisa identifica, portanto, que é necessário cada vez mais a garantia dos recursos orçamentários oriundos do PNAES, para garantir que seja contemplada a permanência material e simbólica desse público.

Como a educação profissional no contexto dos Institutos Federais de Educação também se insere nesse contexto de reserva de vagas por meio da Lei de Cotas é muito relevante destacar e considerar que as desigualdades econômicas, raciais e de origem escolar também precisam ser consideradas e problematizadas, a fim de que sejam propostas ações que possibilitem de fato o direito à educação que não se encerra no acesso.

Moraes (2023, p. 18), problematiza a permanência estudantil a partir da interlocução entre as condições de vida dos estudantes e das condições institucionais, evidenciando



que “a permanência estudantil é multideterminada e depende amplamente da capacidade institucional de produzir contextos que sejam favoráveis à permanência”, ou seja, considerando as condições materiais e simbólicas dos estudantes, cabe a instituição a produção de estratégias que possibilitem de fato que os estudantes compatibilizem os estudos com o trabalho e a sua realidade. A autora destaca também algumas possibilidades a serem consideradas a partir do contexto institucional, tais como:

considerar as condições de vida como norteadoras do planejamento dos cursos; adotar o trabalho como referente material e simbólico para o aprendizado; romper com as invisibilidades em torno da reprodução social; fortalecer o ingresso por sorteio público para democratizar o acesso à EPT; aprofundar a análise das dificuldades de aprendizagens e outras questões pedagógicas na relação com a permanência estudantil; e ampliar os programas universais de assistência estudantil em detrimento dos programas focalizados (Moraes, 2023, p. 18).

As considerações tecidas nesse trabalho são de suma importância para se pensar as políticas públicas como a política de assistência estudantil e outras políticas educacionais e sociais, uma vez que, correlaciona as condições de vida dos estudantes, assim como as dificuldades que se apresentam para a permanência estudantil com ações e programas institucionais que visem de fato atender aos estudantes, levando em conta a sua realidade e a efetividade do direito à educação.

No processo de busca e seleção, mais dois trabalhos foram selecionados por tratarem da perspectiva educativa da assistência estudantil a partir da atuação dos profissionais.

O trabalho de Soares e Amaral (2022) refletem sobre as possibilidades de atuação dos profissionais da assistência estudantil. Compreendendo o processo educacional de forma mais ampla salientam a importância de se pensar o papel de todos os educadores incluindo além dos docentes, todos os servidores da escola no processo educacional dos estudantes.

Nesse contexto também, os estudos de Soares *et al.* (2022), buscaram mapear os profissionais envolvidos na execução da Política de assistência Estudantil de trinta e um Institutos Federais de Educação e apresenta reflexões acerca de possibilidades da atuação dos profissionais da Assistência Estudantil numa perspectiva mais educativa, considerando para tanto concepções que perpassam o enfoque da Assistência Estudantil apenas nos auxílios financeiros, constatando que há um caminho a ser trilhado para que a Assistência Estudantil (representada pelos profissionais que nela atua) possa construir sua identidade educadora. No entanto, apresentam como dificuldades, o número insuficiente de profissionais na Assistência Estudantil e muitas demandas da comunidade acadêmica que exigem ações preventivas e pontuais, além das restrições orçamentárias.

Certamente, há muito o que se refletir sobre as possibilidades do trabalho das equipes multidisciplinares que atuam nas políticas de educação, em especial no Programa de Assistência Estudantil, tendo em vista que as ações não se encerram na seleção para os auxílios e serviços ofertados pela Instituição.

Complementando as análises tecidas, apresentamos a seguir a nuvem de palavras construída a partir dos resumos dos trabalhos selecionados.

Figura 3: Nuvem de palavras dos resumos dos artigos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Os dados da nuvem de palavras demonstram que a política de assistência estudantil contribui para a fruição ao direito à educação, que não se restringe apenas ao acesso à instituição educacional na educação profissional e na educação superior, sendo muito relevante a permanência estudantil e a formação do estudante tanto no seu processo educativo quanto na sua relação de apropriação da realidade, possibilitando maior êxito na sua trajetória escolar e consequentemente no seu desenvolvimento.

A relação estudante-assistência-permanência destaca-se como um conjunto de fatores materiais e imateriais que se conformam num conjunto de estratégias que dão condição a estudantes de diversas camadas, sobretudo as populares, de participarem de forma mais ativa no dia a dia acadêmico de nível médio técnico e superior – quer seja pela condição concreta por meio de repasse financeiro, quer seja na elaboração de estratégias para apropriação dos conhecimentos peculiares às modalidades em questão.

Assim sendo, o PNAES amplia sua dimensão interventiva ao ser avaliado não apenas como programa, mas como programação operativo-formativa da permanência qualificada e qualificadora da formação estudantil e humana, para além do simples ato de estar na instituição, ou seja, para fazer da instituição uma oportunidade de apropriação cultural e de luta para resistência das ofensivas desiguais da sociedade do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se a partir desse trabalho que são muitos os desafios impostos pelas condições de vida material e simbólica para a permanência dos estudantes das classes populares.



Nesse sentido, a Assistência Estudantil é muito importante na provisão dos recursos básicos para suprir as necessidades básicas. E para além disso, problematiza-se o papel da Assistência Estudantil também na concepção educativa, o que perpassa pela atuação os profissionais que atuam na Assistência Estudantil, deslocando a concepção inicial da política de assistência estudantil com foco inicial apenas na disponibilização de recursos financeiros para se pensar em ações que contemplem e contribua com a formação integral do estudante.

As reflexões sobre as condições de vida dos estudantes menos favorecidos, principalmente da Educação Profissional também contribui para se repensar as ações institucionais, para que de fato atendam as necessidades e aos anseios dos estudantes.

Desse modo, a política de Assistência Estudantil, além de favorecer a fruição do direito a uma educação de qualidade, aumentam as possibilidades de conseguir melhores condições de trabalho, mais qualidade de vida e níveis mais elevados de escolaridade.

Os resultados demonstraram que há baixa produção de pesquisas que abordem a relação entre a assistência estudantil e a formação dos estudantes na educação profissional, apontando a necessidade de pesquisar a temática, o que possibilita (re) pensar as ações da política de assistência estudantil, as políticas institucionais e a atuação profissional da equipe da assistência estudantil visando de fato o pleno desenvolvimento estudantil.

Portanto, partindo do desenvolvimento da educação profissional no Brasil, reafirmamos a necessidade de reflexão sobre as formas de apropriação e concepção das políticas públicas como a da Assistência Estudantil para assegurar já na etapa da educação profissional, principalmente na formação técnica integrada ao Ensino Médio, ações mais comprometidas com o germe da formação integral e a emancipação dos jovens estudantes da escola pública.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 14 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 jun. 2023.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. de. Juventude, Ensino Médio e os Processos de exclusão Escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

FERREIRA, M. C. A.; SOUZA, M. de F. M. de. A visão dos alunos da educação profissional de nível médio sobre as políticas de permanência estudantil no IFPA. **Educação**, [S. l.], n. 44, p. 1-22, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198464442019000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. *In*: NOVAIS, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação social. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

MORAES, P. M. Análises sobre a Permanência Estudantil nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e123541, 2023.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Rev. katálysis**, [S. l.], v. 19, n. 01, 2016.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. 28 p.

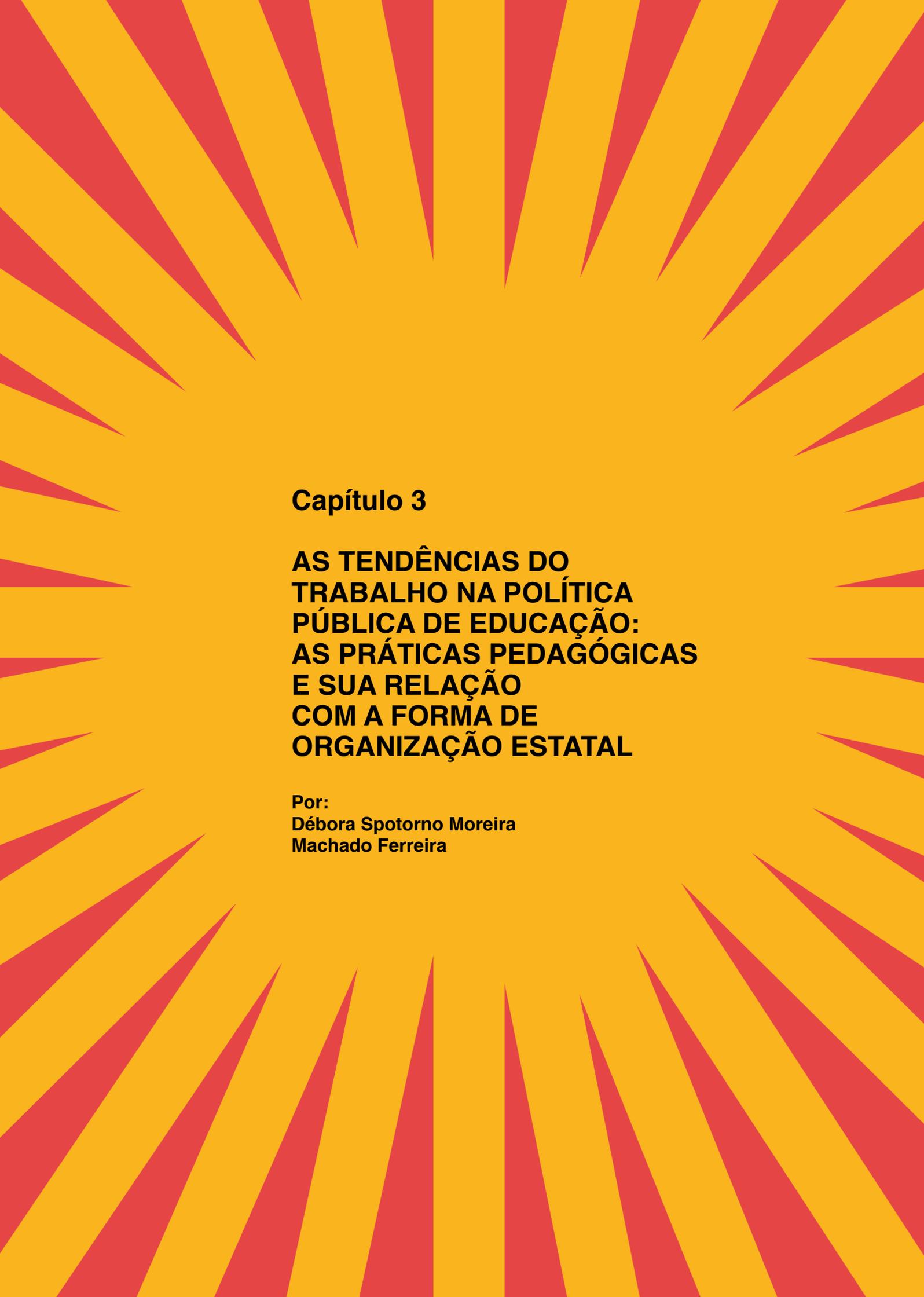


PEGADO, E. A. da C. Reflexos da História no Cotidiano Institucional desde a Escola de Aprendizizes e Artífices até o CEFET-RN. *In*: PEGADO, E. A. da C. (org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. Natal: IFRN Editora, 2006. 132 p. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1159>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SILVA, N. N. da.; SANTOS, A.; REIS, J. Assistência Estudantil e ações Afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 42, 2021. 10.1590/es.254841. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dmDJKXcngXtVZFHBYB-VvLBmv/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 jun. 2023.

SOARES, P.; AMARAL, C. A assistência estudantil no processo educacional: possibilidades de atuação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/W3rSB3FhJJpGy3vRwmBDxJg/?lang=pt>. Acesso em 10 jun. 2023.

SOARES, P. da S.; AMARAL, C. de A.; FERREIRA, E. da S. Políticas de Assistência Estudantil e Educadores não docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022.



Capítulo 3

AS TENDÊNCIAS DO TRABALHO NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUA RELAÇÃO COM A FORMA DE ORGANIZAÇÃO ESTATAL

**Por:
Débora Spotorno Moreira
Machado Ferreira**



INTRODUÇÃO

Refletir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no que diz respeito ao ensino de educação básica de nível médio integrado ao técnico, não prescinde de considerá-las sobre o prisma das relações mais amplas, forjadas no bojo do Estado brasileiro e da maneira como as políticas públicas organizam-se na contemporaneidade.

Por isso, compreender a realidade brasileira e a organização desse Estado desde a fase do capitalismo monopolista, mas, especialmente, a partir das mudanças por ele sofrida nos anos 1990, é tarefa indispensável àqueles que desejam entender como as práticas pedagógicas se desenvolvem e a quem servem diante de um projeto educacional específico e hegemônico.

Considerando que, nesse período (do capitalismo monopolista), temos a expansão do setor de serviços, a teoria do valor-trabalho precisa ser apreendida para além daquelas compreensões decorrentes das relações típicas do chão de fábrica. As políticas públicas e o trabalho nelas desenvolvido apresentam-se sob uma determinada perspectiva dentro de uma nova morfologia que, ao ser considerada, apenas assim, torna possível as reflexões acerca dessas práticas e de como elas se constroem nesse contexto.

Além disso, quando falamos de políticas públicas, necessariamente precisamos localizá-las em um Estado específico, que, no nosso caso, possui características singulares no que diz respeito ao avanço e à organização social para o atendimento das necessidades do capital. O Estado brasileiro carrega, desde a sua formação, elementos próprios que, se não forem considerados em qualquer estudo de um fenômeno social, tornam ineficaz e superficial a produção de conhecimento acerca desse real.

Uma das particularidades em destaque nas análises que faremos é a forma como o fundo público é constituído, distribuído, e, especialmente, disputado. É sabido que, desde que o Estado brasileiro se formou enquanto estado democrático de direito, o fundo público tornou-se a principal fonte de custeio das políticas, sendo ele, inclusive, que financia os salários dos servidores que movimentam a máquina pública na operacionalização e concretização de direitos sociais abstratamente garantidos por lei. A grande questão que nos inquieta é como, diante das alterações no mundo do trabalho e na maneira como o capital realiza e garante o processo de acumulação de riqueza e lucro, esse fundo público tem sido disputado? Estaria essa disputa contribuindo para a maneira como as práticas pedagógicas desenvolvem-se nos espaços educacionais supracitados?

Sendo assim, este ensaio tem por objetivo principal refletir acerca de como as tendências gerais do trabalho no âmbito dos serviços influenciam o trabalho na política de educação e dão forma às práticas pedagógicas, uma vez que estas representam a objetivação desse fazer profissional.



Nesse sentido, o caminho proposto é partir da análise mais geral sobre a teoria do valor-trabalho, trazendo elementos acerca de trabalho abstrato e concreto, produtivo e improdutivo, para assim chegar a uma apresentação do Estado brasileiro a partir do capitalismo monopolista. A partir disso, buscar uma compreensão acerca desse real na lógica atual de gerencialismo, destacando como, inclusive, tal lógica exerce determinações para a apropriação do fundo público pelas políticas sociais. Assim, a partir dessa primeira fundamentação, poderemos desenvolver a discussão acerca de como a nova morfologia que se constrói para o trabalho se estabelece do ponto de vista das políticas sociais e, dessa maneira, conferir destaque ao modo com que essa perspectiva tem se expressado nas práticas pedagógicas das instituições públicas de educação.

Dessa maneira, compreender o ethos empresarial na direção da conformação dos currículos, dos conteúdos e discursos presentes na escola permite-nos analisar como essa lógica tem direcionado o perfil do profissional exigido pelo mercado e de que tipo de mercado de não-trabalho-formal estamos tratando. O sistema acaba conformando a educação à realidade de desproteção social e de trabalho precarizado, transportando para a lógica educacional o discurso do “diálogo respeitoso”, da “inteligência emocional”, “capacidade de autocrítica”, “gestão de conflitos”, entre outros “perfis” de “novos trabalhadores”, cada vez mais demandados ao sistema educacional.

Apesar da limitação, intrínseca ao perfil de um ensaio, cabe a este a tarefa profícua de socializar provocações e descobertas teóricas que serão base para futura pesquisa de campo na busca de melhor compreensão desse fenômeno do real e suas contribuições, não apenas para a manutenção da hegemonia de um projeto educacional vigente, mas, em especial, para as possibilidades de sua superação. Isso porque entendemos que não só “[...] a riqueza de uma teoria consiste em sua capacidade de permitir compreender a realidade, iluminar o social, interpretar o conjunto de relações sociais em operação” (Dal Rosso, 2014, p. 87), mas também consiste em contribuir para transformar essa realidade que se conhece.

Reflexões acerca do trabalho na esfera dos serviços sob a perspectiva da teoria do Valor-trabalho

O trabalho é condição natural e eterna do homem, sem o qual ele não pode existir, sem ele não há produção e nem reprodução da vida. Logo, na medida em que homem é agente de transformação, ao atuar sobre a natureza, modificando-a em prol de satisfazer suas necessidades, ambos se evidenciam como pressupostos da produção. Dessa forma, os trabalhadores e os meios de produção são os fatores fundamentais do processo produtivo. Entretanto, uma vez não relacionados, são apenas fatores em potencial da produção.

Além disso, de acordo com Marx, a análise dos processos produtivos deve ser, necessariamente, contextualizada historicamente. É no processo histórico que “a produção se transforma em produção capitalista” (Marx, 1974, p. 281). Cada vez mais, com o avanço histórico, desenvolvem-se os meios de produção e, também, a própria mercadoria força de trabalho, deixando evidente que, no processo produtivo, o saber tem um papel dominante e



determinante. Saber social esse que é produzido pelos sujeitos no processo de produção como uma atividade reguladora das forças da natureza.

Assim, a produção de riqueza passa, cada vez mais, a depender desses avanços tecnológicos e do saber intelectual dos trabalhadores e menos do tempo de trabalho e esforços desses trabalhadores. Temos como consequência disso uma subsunção real do trabalho científico ao capital, em que “a produção, quando já é comandada pelo capital, além de produzir a mais-valia, também produz um sistema de exploração e dominação geral das propriedades naturais e humanas tendo como suporte a ciência” (Hirano, 2001, p. 12).

A acumulação capitalista ganha forma de acumulação do saber e, assim, apesar de, do ponto de vista do capital, o trabalho de produção científica não gerar valor de troca e sim de uso, ele é um saber acumulado historicamente, necessário ao desenvolvimento das forças produtivas e, por isso, ao próprio capital. Portanto, “[...] o trabalho técnico-científico, quando subsumido ao capital, não só é produtivo como criador de utilidade, mas, também, como forma de se apropriar do excedente em forma de mais-valia” (Hirano, 2001, p. 14).

Além disso, a classe intelectual tem uma liberdade formal e constitui a força que dá legitimidade aos que exercem a dominação. Ela é a classe que produz elementos ideológicos que dão sustentação às concepções dominantes, e a tecnologia que transforma os meios de produção de tal forma que amplia a produtividade e a produção de riqueza acumulada pelos capitalistas e, com isso, incrementa a forma de explorar a classe trabalhadora.

O conteúdo concreto do trabalho é irrelevante para a determinação do trabalho como produtivo ou improdutivo. “Deste modo, conquanto o trabalho esteja subsumido ao capital, mesmo que esta subordinação seja apenas formal, este trabalho é produtivo, independente da forma material ou imaterial do valor de uso em que resulte” (Citrim, 2009, p. 138).

Outro elemento essencial na definição do trabalho na esfera dos serviços diz respeito acerca do que entendemos, à luz de Marx, por trabalho simples e complexo. Essa compreensão faz-se essencial, haja vista que, originalmente, o trabalho no âmbito das políticas sociais sempre se deu com uma maioria expressiva de trabalhadores complexos.

O trabalho intelectual ali desenvolvido estabelece um alto investimento na qualificação profissional. Entretanto, o movimento atual de simplificação do trabalho complexo (que veremos mais adiante) exige-nos retornar à compreensão dessas categorias para não cairmos na simplificação das transformações vivenciadas nas relações atuais.

Importa inicialmente esclarecer que a classificação de simples e complexo não é fixa, pois ela se dá, ao longo da história, de maneiras variadas dentro da cadeia produtiva e sempre se estabelece em comparações entre trabalhadores individuais distintos. Por trabalho simples Marx (2006) entende o trabalho social médio, ou seja, a atividade que pode ser realizada pela capacidade comum de trabalho, tanto física como espiritualmente. Logo, “é o conjunto das formas em que a força social média de trabalho pode ser despendida sem que seja necessária qualquer formação subjetiva especial prévia, isto é, atividades em que a força de trabalho se forma na própria prática do trabalho” (Cotrim, 2009, p. 144).

Uma vez que a capacidade e as forças de trabalho variam ao logo do desenvolvimento histórico, também varia a lista daquelas atividades que podem ser consideradas trabalho



simples. Logo, o trabalho simples é o trabalho social médio historicamente determinado. Já a força de trabalho complexa demanda maior tempo de formação e mais meios de produção.

Logo, incorpora mais valor e custa mais para se reproduzir.

Em suma, trabalho simples e trabalho complexo são definições relativas à atividade individual dos trabalhadores que as categorizam de acordo com uma determinação concreta: todas aquelas que se realizam pelo indivíduo médio, de modo que a especificidade da atividade é apreendida pela prática, fazem parte da categoria de trabalho simples; todas as atividades, por outro lado, que demandam formação especial da força de trabalho e com isso maior custo de produção e reprodução compõem a categoria de trabalho complexo (Cotrim, 2009, p. 152).

Assim, com o aumento da complexificação do trabalho, há conseqüentemente o aumento da acumulação capitalista, pois a produção cresce e o tempo necessário para ela reduz. Com isso,

Na medida em que o trabalho produtivo organizado coletivamente apenas funciona na subordinação à necessidade do capital, o aumento da produtividade do trabalho se faz meio para a expansão do capital e, inversamente, a expansão do capital se faz motor para o incremento da produtividade do trabalho social (Cotrim, 2009, p. 171).

Portanto, o trabalho no âmbito das políticas sociais, uma vez subordinado aos interesses do capital, constitui-se, organiza-se e direciona-se a favor dos interesses do mercado e, mesmo se realizando no âmbito do Estado, estabelece mediações e possui determinações próprias da lógica empresarial privada. Dessa forma, importa compreender como o Estado brasileiro, constitui-se no contexto do capitalismo monopolista para, assim, compreendermos como tem se dado o trabalho nas políticas públicas.

O estado e suas funções na fase de capitalismo monopolista: sua forma de organização e as influências sobre o trabalho no âmbito das políticas sociais

O modo de produção capitalista trouxe consigo a produção generalizada e intensa de mercadorias, destruindo a unidade existente entre agricultura e produção artesanal. Essa relação de produção combina uma crescente divisão do trabalho com uma socialização das suas funções intermediárias, ou seja, daquelas que garantem o funcionamento do próprio setor produtivo, entre as quais se incluem aquelas próprias do setor de serviços.

Nesse sentido, na fase do capitalismo monopolista, em que a centralização dita a organização das empresas, a forma de busca pelo lucro do capital (tanto o comercial quanto o financeiro) precisa se apossar, cada vez mais, das funções intermediárias que se estabelecem no trabalho, para que seja possível dominar o tempo de giro do capital nos processos produtivos (entre eles, os agrícolas).

Dessa forma, muda a relação entre os que vendem sua força de trabalho com qualificação específica e os que vivem de rendimentos: isso porque os serviços passam a ser convertido



em serviço capitalista, tornando-se objetivamente socializado. O setor de serviços amplia-se diante de dois fatores que se combinam: a impossibilidade de valorização do capital apenas na indústria e a diferenciação do consumo.

Portanto, a lógica do capitalismo tardio consiste em converter, necessariamente, o capital ocioso em capital de serviços e ao mesmo tempo substituir o capital de serviços por capital produtivo ou, em outras palavras, substituir serviços por mercadorias: serviços de transporte por automóveis particulares; serviços de teatro e cinema por aparelhos privados de televisão; amanhã, programas de televisão e instrução educacional por videocassetes (Mandel, 1985, p. 285).

Essa tem sido uma importante tendência do Estado capitalista na sua fase monopolista. Entre suas funções estão: criar condições para a produção que as atividades privadas não conseguem garantir; reprimir qualquer ameaça, tanto da classe dominada quanto da dominante, ao modo de produção capitalista por meio do exército, da justiça e da polícia; garantir que a ideologia da classe dominante continue a preponderar, e que a classe dominada se submeta disseminando o entendimento enganoso de que tal situação é inevitável.

Nessa fase monopolista do capitalismo, segundo Netto (2006), potencializam-se as contradições, entre as quais destacamos a tendência de economizar o trabalho vivo com a necessidade de incremento de avanço tecnológico. Além dessa, temos exponenciada a contradição entre a socialização da produção e a apropriação privada dela, que se dá de maneira internacionalizada, em que os interesses externos se sobrepõem aos internos. Nessa lógica, para que os lucros sejam maximizados, exigem-se controles extraeconômicos, entre os quais se inserem as atuações estatais via políticas públicas. Nesse sentido, o Estado, que antes atuava apenas como guardião das condições externas para a produção, passa a ter uma atuação que incide diretamente na organização e na dinâmica econômica de maneira interna e constante. Nas palavras de Netto (2006, p.25), “[...] no capitalismo monopolista, as funções políticas do estado embrincam-se organicamente com as suas funções econômicas”.

Assim, o Estado passa a administrar diretamente as crises e o faz, também, ao ser responsável por garantir a reprodução da força de trabalho, seja ela atuante ou excedente, definindo condições para sua inserção no mercado, bem como os locais onde essa será inserida de maneira a atender aos interesses dos projetos monopolistas (Netto, 2006).

Portanto, as demandas da classe trabalhadora podem ser atendidas pelo Estado, garantindo, exclusivamente e de maneira limitada, que elas se reproduzam, maximizando os lucros. Nesse sentido, conforme defende Netto (2006, p.29), o Estado é “permeável a demanda da classe subalterna que pode fazer incidir nele seus interesses e suas reivindicações”. Por isso, as expressões da questão social, tornam-se foco da intervenção estatal por meio das políticas públicas usadas pelo Estado para administrar/controlar essas expressões.

Entretanto, as políticas sociais são muito mais do que antecipações do Estado utilizadas para gerir os conflitos e garantir a acumulação capitalista. Elas são, principalmente, fruto e decorrência das mobilizações e lutas das classes subalternas, reivindicações dos trabalhadores, resultado de enfrentamentos. Entendemos que essa sua característica essencial, entretanto, não dispensa seu caráter de classe e nem sua cooptação pelo mercado.



Nesse processo, as políticas educacionais, em especial aquelas técnicas e científicas, concedem ao capital recursos humanos qualificados, evidenciando a importância de refletirmos sobre a maneira como essa política, em específico, organiza-se, no contexto monopolista, para a formação da classe trabalhadora, na medida em que colabora, direta e indiretamente, com a reprodução do capital e da vida.

Importa considerar, contudo, que o Estado burguês, na construção ideológica, transmuta refrações da questão social em problemas sociais individuais, misturando as respostas privadas e públicas no enfrentamento dessas sequelas, sendo as condições sociais aquelas que definem por meio de qual âmbito essas sequelas são enfrentadas. Nessa perspectiva, surge a tendência apontada por Netto (2006) de psicologizar os problemas sociais. Aqui o autor não se refere a dar um tratamento profissional (com psicólogos) dos problemas sociais, e sim a culpar os sujeitos envolvidos nessas expressões da questão social como aqueles unicamente responsáveis por sua condição e, portanto, por sair dela.

Nessa lógica, as expressões da questão social são externas às instituições da sociedade burguesa, deixando de ser uma questão estrutural e concreta e passando a se referir a questões abstratas e mentais, de ordem espiritual. Segundo Netto (2006), não temos a conversão de psicologização à individualização, e sim a sua transmutação em dois movimentos, a saber: a deseconomização e des-historização da questão social e a tendência a atuar sobre ela de acordo com expressões próprias da alma.

Temos, sob a lógica do capitalismo monopolista, a contradição de destaque, em que convivem na questão social: o traço público, que conduz à sua regulação por meio de mecanismos econômicos e políticos; e o privado, em que seu enfrentamento passa pela disciplina psicossocial dos sujeitos excluídos.

Sendo assim, o Estado se organiza de maneira a que suas políticas atendam a uma nova lógica do capital monopolista. Há, nesse contexto, a ampliação de suas funções e a sua subordinação à lógica mercantil em tempos de financeirização. Nessa perspectiva, a maneira como as empresas são geridas e constituídas acaba por dar a direção de como o Estado também será regulado e formado, bem como serão organizadas as práticas profissionais no âmbito das políticas públicas, entre elas a educacional.

As particularidades do Estado brasileiro e as novas tendências do trabalho na esfera dos serviços: os impactos na utilização do fundo público e na definição das políticas sociais

Mais importante do que tratar do Estado na sua fase monopolista é compreender essa fase do capitalismo sobre um solo de capitalismo dependente e periférico. No Brasil, o desenvolvimento do capitalismo dá-se com a junção conhecida do arcaico e do moderno. Isso quer dizer que, sob a nossa sociedade, elementos tradicionais convivem concomitantemente com os novos. Além disso, a expansão do sistema capitalista no Brasil tem como parte da acumulação do setor urbano industrial o avanço do setor terciário. Isso porque os serviços, além de serem depósitos de exército industrial de reserva, são adequados ao processo de acumulação capitalista, reforçando a concentração de renda.



Além disso, a expansão do capitalismo no Brasil estará garantida na dialética das forças interiores e será determinada pelas possibilidades de mudanças internas do modo de acumulação, pelo estilo de dominação, pelas estruturas do poder e pelas determinações que lhes são próprias.

Uma das características da particularidade do desenvolvimento capitalista brasileiro é devido ao fato de seu progresso não ter como pré-condição a destruição completa do antigo modo de acumulação. A outra particularidade refere-se a como a economia industrial urbana se estrutura no país no que diz respeito à absorção de mão de obra pelo setor secundário e terciário, em que se desconstrói a ideia defendida de um inchaço do setor terciário, como se em nada se relacionasse com o secundário, quando na verdade é decorrente do próprio aumento da absorção de mão de obra pelas indústrias. Por fim, mas não menos importante, na história do país, o escravismo fazia com que o escravo tivesse um custo de reprodução interno ao processo produtivo, o que era um óbice para a industrialização.

No Brasil, a inserção de trabalho morto e tecnologias deu-se sem que necessariamente o trabalho vivo ficasse tão caro que se tornasse imperiosa essa introdução como forma de baratear os custos e garantir a mais-valia ou sua expansão; queima-se, assim, várias etapas no processo de produção. Segundo Oliveira (2011, p.45), esse fator, somado às leis trabalhistas, revela e aumenta a produtividade das inversões, a saber: “[...] por essa forma, o problema não é que o crescimento industrial não crie empregos – questão até certo ponto conjuntural –, mas que, ao acelerar-se, ele pôs em movimento uma espiral que distanciou de modo irreperável os rendimentos do capital em relação aos de trabalho”.

Soma-se a isso, segundo Fontes (2010), o fato de que o avanço do capitalismo nas sociedades periféricas respeita o atendimento tanto à concentração de recursos sociais quanto à recriação permanente das expropriações. Segundo a autora, a expropriação massiva e constante dos trabalhadores é condição global para a exploração capitalista, sem ela essa opressão não apenas não se inicia, como não se desenvolve e nem chega a seu ápice.

Em Marx, é evidente a dinâmica de ampliação constante do capital, que é condição para a sua reprodução, e “isso significa que massas crescentemente concentradas de recursos impõem ao conjunto da vida social uma extração acelerada e intensificada de mais-valor” (Fontes, 2010, p. 24).

Uma vez entendidas as novas expropriações, torna-se possível compreender que, em decorrência delas, surgem as inovadoras maneiras de exploração da classe trabalhadora e as tendências mercadológicas sobre o trabalho no âmbito das políticas sociais. Isso porque as expropriações revelam relações sociais que garantem a reprodução do sistema e carregam como resposta às suas consequências a atuação do Estado via políticas públicas. Portanto,

A expropriação capitalista não é uma relação entre “coisas”, ainda que incida sobre “coisas” (como a terra), nem entre pessoas e coisas (ainda que as envolva), mas uma relação social, entre classes, através da qual grupos crescentes de trabalhadores são incapacitados de assegurar sua plena existência, impedidos de recuar para as antigas formas, mesmo quando não se lhes oferece condições para assegurar sua subsistência nas novas modalidades sociais (Fontes, 2010, p. 83).



Isso acontece na medida em que para a expansão do capitalismo e de sua acumulação e reprodução é necessário expandir simultaneamente as condições que tornam os trabalhadores ainda mais dependentes e disponíveis, as condições de exploração do capital, seja qual for a forma jurídica em que seu trabalho ou disponibilidade para ele se dê.

Por isso, a expropriação não é um fato histórico datado e passado, mas sim uma realidade permanente para que o sistema capitalista se mantenha e supere suas crises. As mudanças no mundo do trabalho, o aumento do Estado e de suas funções, a adoção da lógica privada no âmbito estatal, a perda de direitos e a apropriação e a disputa pelo fundo público entre políticas públicas e empresas privadas são alguns dos exemplos que deixam evidente que o ponto de vista de Fontes (2010) tem maior correspondência com o real do que o daqueles que acreditam que a expropriação teve seu fim no processo de perda da posse da terra e dos meios de produção pelos trabalhadores na fase de pré-capitalismo.

Nesse entendimento, “as expropriações constituem um processo permanente, condição da constituição e expansão da base social capitalista e que, longe de se estabilizar, aprofundase e generaliza-se com a expansão capitalista” (Idem, p. 45). São as expropriações dos tempos atuais ainda mais violentas, uma vez que se valem de um fetiche de necessidade e de impossibilidade histórica destinta e criam sobre os trabalhadores a ilusão de melhoria, de participação e de controle dos processos que circunscrevem sua própria vida.

Garantir as condições gerais de reprodução do capital envolve atuar na produção do consenso entre classes e intraclasses. Essa função só pode ser desenvolvida pelo Estado e representa uma ampliação do seu papel em relação às suas funções. Tal garantia só pode ser sustentada sob um aparato técnico burocrático e organizacional que se desenvolva com uma apropriação pelo Estado de parte do valor socialmente produzido. Não dá para pensar o Estado sem considerar a sua base material de institucionalização.

Foi então, exatamente nesse momento de passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, que o Estado precisou ampliar-se do ponto de vista de áreas, competências e espaços de atuação, que foram dadas as condições sócio-históricas para a implementação das políticas públicas.

Segundo Behring (2012), essa implementação deu-se para a garantia de valorização do valor e de acumulação capitalista. Por isso, na sua concepção, é evidente que as políticas sociais participam do circuito do valor. Por meio das políticas sociais, o Estado realiza compras, paga salários, contrata mão de obra, contrai dívidas e até injeta recursos nos bancos, transferindo para eles o papel de gerir seus benefícios de transferência de renda, por exemplo.

É preciso, entretanto, garantir, para essa ação do Estado, um lastro de financiamento que, por sua vez, se torna possível quando o capital está concentrado e centralizado ao ponto de ter condições de ser expropriado para a manutenção e a ampliação das funções estatais.

Tanto as funções coercitivas quanto as no campo da hegemonia, que não são operadas apenas pelas instituições estatais, mas também, a partir dos aparelhos privados de hegemonia, cumprem uma função no campo da ideologia mediada por ações práticas, logo na consolidação de alguns “direitos” que são operados pelas vias dessas instituições.

Operam nesse processo, mas o fazem por práticas que asseguram determinados benefícios para a população. Isso é relevante na medida em que cria uma estrutura organiza-



cional que apresentou expressivo crescimento ao longo do século 20. Tais benefícios se veem assegurados, seja do ponto de vista do aparato militar, seja do judiciário e legislativo, seja por meio de ações mais voltadas para políticas sociais via programas e serviços operados ora pelo Estado, ora por esse conjunto de organizações da sociedade civil.

Para pensar a ampliação do campo profissional nas chamadas políticas sociais, é preciso entender que elas resultam das lutas sociais e, por isso, colocam-se num plano de reivindicação por parcelas da classe trabalhadora e pela trajetória dos movimentos sociais e sindicais via expansão da chamada social-democracia. Por sua vez, representaram, objetivamente, um alargamento das possibilidades de atendimentos de certos carecimentos da população, mediados por uma ação interventiva por parte do Estado. Isso é importante para compreender como a estrutura de organização e ampliação do Estado também é derivada das lutas sociais, ela não é autônoma e muito menos independente da luta de classes.

Quanto mais o Estado encontra-se fundamentado em um conjunto de políticas que se baseiam no reconhecimento de determinados sujeitos coletivos (negros, indígenas, mulheres, LGBTQI+...), mais amplia seu campo de atuação. Logo esse campo não é organizado por meio de um princípio lógico automático, mas acaba tendo como próprio e comum a organização capitalista do Estado que fragmenta, propositadamente, as demandas. Tal fragmentação, por sua vez, colabora com a lógica e a tendência vigentes no âmbito das políticas públicas para uma especialização do trabalho na esfera da reprodução com vistas a manter a dominação da burguesia sobre as classes subalternas.

A fragmentação das demandas leva a respostas também fragmentadas, e com isso perde-se a dimensão de totalidade desses fenômenos e especializa-se a atuação do Estado, consequentemente de seus agentes/trabalhadores, profissionalizando suas ações. Para que o Estado garanta o atendimento mesmo que fragmentado das necessidades dos trabalhadores, via políticas públicas, têm sido cada vez mais necessárias as tais expropriações constantes. O financiamento das ações estatais decorre das expropriações dos trabalhadores que ainda conservam algum grau de formalidade em suas relações trabalhistas.

O Estado cumpre um papel decisivo para que a manutenção dessa sua função de garantir as condições de segurança do capital seja assegurada pelo direcionamento do fundo público para fazer o que antes o próprio capital fazia, mas agora precisa da sua intervenção.

A manutenção dessa lógica além de depender do direcionamento do fundo público, está sujeita a que parcela dele garanta as condições de reprodução da classe trabalhadora que se insere, precariamente, na formação de mais-valia, tornando necessárias, assim, as políticas públicas. Outro fator considerável se evidencia na cisão da classe trabalhadora a partir da lógica da financeirização, criando estratégias de sobrevivência que se alimentam da lógica do capital fictício (como os fundos de pensão privados).

Isso rebate na atividade profissional no campo da política, pois parte do recurso que a financia está indo para o financiamento da dívida e do capital; parte do nosso público não tem perspectiva de formalização do trabalho e, por último, há uma captura ideológica do próprio movimento dos trabalhadores que, por um lado, lutam pela defesa dos seus direitos e, por outro, gestam fundos que expropriam os seus próprios recursos.



Segundo Granemann (2007), outro fator que merece nossa atenção nesse processo é o fato de as políticas sociais no capital monopolista servirem como uma forma de inserir a força de trabalho no mundo financeiro. Nesse sentido, elas deixam de ser equipamentos públicos e passam a ser “direitos monetarizados”, que são operados pelos bancos e mercados financeiros. A autora destaca ainda o equívoco de considerar como políticas sociais os serviços sociais oferecidos via mercado. Segundo ela, essa adoção equivocada do termo envolve um fetiche de que o capital pode operar direitos e benefícios de maneira justa e universal; quando na verdade são ações restritas e focalizadas, haja vista que no capital imperam os limites da extração de mais-valia e da propriedade privada.

Atendendo a essa mesma lógica, alegar que existe uma relação de interdependência entre o público e o privado evidencia a tentativa de ocultar a socialização dos recursos públicos produzidos pelos trabalhadores para garantir a expansão dos lucros do capital, e com isso temos que “[...] a cooperação entre a mercantilização dos serviços sociais e a monetarização da proteção social operada pelo Estado revelam a redução do valor da força de trabalho, assim como o aprofundamento da taxa de exploração da classe trabalhadora” (Granemann, 2007, p. 64).

Instaura-se sob a forma de organização do Estado uma lógica chamada por Dardot (2016) de “governança de estado”, na qual o Estado exerce seu papel de forma cada vez mais indireta, orienta instituições privadas e incorpora seus códigos e padrões de conduta. Tem sido constituída uma espécie de Estado estrategista, em que

[...] do mesmo modo como a gestão privada visa a fazer com que os assalariados trabalhem o máximo possível por meio de um sistema de incentivos, a “governança de Estado” visa oficialmente a fazer com que entidades privadas produzam bens e serviços de forma supostamente mais eficiente e outorga ao setor privado a capacidade de produzir normas de autorregulação no lugar da lei (Dardot, 2016, p. 273).

Existe subjacente a essa lógica um pressuposto de que os fracassos do Estado são piores e mais prejudiciais do que os do mercado privado. Por isso, as empresas têm prioridade e são tomadas como quem garante o progresso, estabelecendo-se uma ênfase na competitividade, em que

O postulado dessa nova “governança” é que a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz, porque é mais especializado, menos sujeito que o setor público a regras estatutárias (Dardot, 2016, p. 283).

Estabelece-se uma gestão do controle e os trabalhadores das políticas começam a ser avaliados por desempenho, a trabalhar por metas externas e a submeter sua autonomia profissional a modelos e plataformas de trabalho sem qualquer identificação com suas competências, habilidades e até mesmo com seus compromissos éticos.

Nesse sentido, compreender o trabalho no âmbito das políticas sociais envolve entender os desafios que esses trabalhadores têm diante de uma forma de organizar e estabelecer o trabalho nesse cenário.



Quando tratarmos das práticas pedagógicas executadas nas instituições públicas de ensino, não podemos perder de vista que elas também se constituem dessa dimensão gerencialista do Estado. São objetivadas e idealizadas com base em um projeto específico de intervenção estatal e de formação da classe trabalhadora também sob a lógica privatista e empreendedora das relações trabalhistas e de reprodução da vida.

Essas práticas não são meras abstrações e nem acontecem fora desse contexto. Na verdade, refletem as contradições de um sistema capitalista que se desenvolve pela ampliação privada das funções do Estado, pelas expropriações constantes dos direitos e pela financeirização do fundo público.

A política de educação e as práticas pedagógicas como expressão da objetivação do trabalho na educação: um fazer teleologicamente determinado ou mecanicamente operado?

Conforme vimos as práticas pedagógicas são objetivação de um trabalho no âmbito da política pública de educação, não apenas a materialidade desse trabalho, mas também a prévia ideação dele, seu planejamento. Assim como todas as demais políticas sociais, essa também se submete às transformações decorrentes da transição do capitalismo concorrencial para o monopolista. Sobre ela, também incidem a atual lógica gerencialista e todas as tendências que trazem para o trabalho no âmbito do Estado formas de atuação privadas, dentro da lógica da competitividade, das metas, das avaliações de desempenho, do atendimento a padrões, formulários e até mesmo propostas e exigências do “novo mercado de trabalho”.

Quando falamos de educação, isso fica, ainda mais evidente. Em especial, tratando-se de uma educação de nível médio integrado ao técnico, a qualificação da mão-de-obra especializada que encontramos nos Institutos Federais carrega uma enorme contradição.

Estamos falando de um espaço qualificado, com profissionais educadores que possuem uma formação de excelência (nos mais elevados níveis de estratificação acadêmica formativa) e de uma ampla e diversificada aparelhagem do ponto de vista de materiais a serem utilizados nas práticas pedagógicas (disponíveis em laboratórios e equipamentos, mas também em projetos de pesquisa e extensão) e até em relação a suporte financeiro para estudantes de baixa renda via política de assistência estudantil.

Apesar de todas as limitações do ponto de vista do orçamento dessas instituições (com o considerável sucateamento dessas instituições nos últimos anos em especial após a EC nº95/2016, que congelou os investimentos em educação, e os cortes expressivos no orçamento na rede federal de educação¹), relacionados à disputa do fundo público, ainda falamos de um espaço privilegiado do ponto de vista de educação pública de qualidade. A qualidade que destacamos dessa educação também se relaciona com as práticas desenvolvidas pelos trabalhadores dessa política que conjuntamente, intencionalmente ou não, colaboram para a formação de um perfil de trabalhador.

¹ O orçamento do MEC saiu de 114,9 bilhões executados no ano de 2015 para 90,29 bilhões executados no ano de 2020. Conforme dados do portal da transparência do MEC “Educação para Todos”, obtidos na reportagem: Educação pública perdeu quase 40% do orçamento em seis anos.



Diante da expropriação constante dos direitos trabalhistas, do discurso preponderante ao empreendedorismo e da subsunção dos trabalhadores à inserção precarizada nas relações que garantem a reprodução da sua vida; a formação obtida pelos jovens nos IFs tem em muito extrapolado as possibilidades de trabalho que esses mesmos jovens depois de formados terão. Quando muito, no contexto de precarização do trabalho que vivemos, os IFs têm cooperado para a qualificação de Ubers, operadores de aplicativos e microempreendedores que serão proletários de si mesmo (Antunes, 2018).

Entretanto não é apenas para formar trabalhadores braçais que as práticas pedagógicas construídas nesse espaço se desenvolvem. Fugindo à dimensão meramente produtivista e mecanicista desse tipo de educação, os profissionais que atuam nessa instituição constroem seu fazer, também, para uma formação ampla, generalista e desinteressada dos trabalhadores (Gramsci, 1988). Estabelecem relações e apresentam sua atuação, assumindo um compromisso com a formação de uma consciência de classe trabalhadora para si. Muitas das práticas pedagógicas desenvolvem-se na contramão das demandas impostas pelo Estado a seus trabalhadores.

Logo, o que podemos perceber é que essas práticas também são carregadas de contradições em que não encontramos apenas o compromisso de formar trabalhadores adestrados e ideologicamente subordinados à nova lógica do sistema capitalista, mas sim um fazer profissional comprometido com a construção de uma nova sociedade.

O trabalho no âmbito das políticas sociais, uma vez caracterizado como essencialmente intelectual, possui, na política de educação, ainda mais identificação com essa caracterização. Aparentemente existe, intrínseco à dimensão da objetivação desse trabalho, via práticas pedagógicas, um pôr teleológico que as precede e impera na sua condução.

Entretanto, o que resulta dessas práticas não necessariamente é decorrente de pores teleológicos. Isso porque, entre outros motivos, nem tudo que se relaciona com o fazer profissional é teleológico. Existem causalidades que, inclusive, fogem à capacidade de prévia ideação. Logo, até aquilo que aparentemente não tem sentido algum nas práticas pedagógicas tem direção do ponto de vista de causalidade.

Isso tudo acontece conforme vimos pelo debate anteriormente desenvolvido neste ensaio. Uma vez que o trabalho no âmbito das políticas sociais tem uma dimensão contraditória, o conjunto das ações intencionais desses trabalhadores imprime um sentido para a prestação dos serviços, apesar de se desenvolver atravessado pela lógica e pela intencionalidade neoliberal já incorporada talvez em conceitos, rotinas e práticas.

Isso não desqualifica o trabalho, mas coloca a necessidade de esse trabalhador individual e coletivamente compreender a sua prática profissional nessa dimensão contraditória. Ou seja, o trabalhador predominantemente capacitado ao trabalho complexo, diante da tendência à padronização, ao atendimento das metas, à definição de formulários e objetivos engessados da lógica empresarial, no âmbito do Estado, está cada vez mais subordinado a uma prática simplificada.

A autonomia do trabalhador intelectual, que, em tese, tem maior domínio sobre os meandros do trabalho, vê-se cada vez mais reduzida diante da influência que as novas formas de organização do trabalho no espaço privado têm trazido para o espaço público. A limitação dessa autonomia precisa ser enfrentada, pois ainda que o trabalho exercido seja alienado, essa característica é fundamental na garantia da possibilidade de um direcionamento político



pedagógico que seja construído coletivamente, condição essa que, em si, já é uma realidade contra-hegemônica.

Além disso, é preciso compreender que as escolhas dos trabalhadores não se realizam sobre alternativas ideais. Nesse sentido, por mais que a autonomia não altere as condições sobre as quais o trabalho é realizado, ela garante que as escolhas sejam feitas sobre alternativas que não são escolhidas. A esse respeito temos que

O sujeito só pode tomar como objeto de seu pôr de fim, de sua alternativa, as possibilidades determinadas a partir e por meio desse complexo de ser que existe independentemente dele. E é do mesmo modo evidente que o campo das decisões é delimitado por esse complexo de ser; é óbvio que a amplitude, a densidade, a profundidade etc. cumprem um papel importante na correção do espelhamento da realidade; isso, porém, não elimina o fato de que o pôr das cadeias causais no interior do pôr teleológico é – imediatamente ou mediamente – determinado, em última análise, pelo ser social (Lukács, 2013, p. 73).

Logo, as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma determinada instituição de ensino não alteram a lógica geral posta para o projeto de educação brasileiro, porque a alteração desse projeto mais amplo não depende de ações específicas de sujeitos educadores, entretanto sua mudança também não prescinde dessas atuações. Isso porque a construção de nova hegemonia, a superação da condição de dominação de classes e até mesmo do projeto de educação reprodutor de alienação não podem ser superadas sem que tensionamentos sejam construídos, e eles o são por meio das ações dos trabalhadores das políticas, que, no espaço educacional, se dão através das práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

Ou seja, por mais que não se altere necessariamente a realidade mais ampla, como podemos pensar em construção de contra hegemonia no projeto de educação se ela não estiver enraizada em práticas pedagógicas concretas de educadores e alunos? Nesse processo, os sujeitos podem até não ter consciência de que estão fazendo isso, mas o fortalecimento da hegemonia existente ou o seu questionamento necessariamente estão presentes nessas práticas.

A esse respeito, elucida-nos Lukács (2013) quando esclarece que é somente por meio desse pôr teleológico que os meios e objetos, portanto, as condições de trabalho, deixam de ser coisas naturais e passam a receber o pôr socialmente existente no processo de trabalho:

Com efeito, tanto o meio de trabalho como o objeto de trabalho, em si mesmos, são coisas naturais sujeitas à causalidade natural e somente no pôr teleológico, somente por meio desse, podem receber o pôr socialmente existente no processo de trabalho, embora permaneçam objetos naturais. Por essa razão, a alternativa é continuamente repetida nos detalhes do processo de trabalho: cada movimento individual no processo de afiar, triturar etc. deve ser considerado corretamente (isto é, deve ser baseado em um espelhamento correto da realidade), ser corretamente orientado pelo pôr do fim, corretamente executado pela mão etc. Se isso não ocorrer, a causalidade posta deixará de operar a qualquer momento e a pedra voltará à sua condição de simples ente natural, sujeito a causalidades naturais, nada mais tendo em comum com os objetos e os instrumentos de trabalho (Lukács, 2013, p. 69).



Apesar de, nessas passagens, o exemplo utilizado pelo autor ser o de um trabalho essencialmente manual, ao dizer que a pedra volta à sua condição natural deixando de existir enquanto um instrumento de trabalho, podemos compreender que, sem o pôr teleológico direcionando as práticas pedagógicas dos educadores e estudantes, elas voltam a se constituir como meras objetivações burocráticas de legislações abstratas ou como metodologias vazias.

Nesse sentido, a dimensão das práticas pedagógicas é uma seara essencial para captar esse movimento, uma vez que elas se relacionam e impactam umas as outras, mesmo que os pores teleológicos que as impulsionam sejam ou não conscientes e coincidentes, e acabam fazendo com que as pessoas ajam da mesma forma. Esse movimento vai constituindo as práticas hegemônicas e as contra-hegemônicas. Nesse sentido, são inclusive um trabalho coletivo, pois, mesmo que assumidos individualmente, constroem-se no coletivo. Necessariamente precisam do outro para existir.

Com isso, queremos dizer que, para além da percepção comum que temos de que o trabalho no âmbito das políticas necessariamente envolve os trabalhadores e os seus usuários, quando falamos dele no espaço educacional, o trabalho vai para além dessa via de atuação e recepção da ação. Isso porque uma prática só é pedagógica quando ela se desenvolve com o retorno do que a recebe na mesma intensidade. Ou seja, para uma prática pedagógica se desenvolver, não basta a ação do trabalhador da educação, é imprescindível a ação do educando. É do retorno que essa prática de fato resultar na formação dos sujeitos que se avalia se ela foi pedagógica. Logo, não basta ser um educador, do ponto de vista de ocupar um cargo em uma instituição de ensino, ser um professor ou técnico em assuntos educacionais, para que seu trabalho nessa política seja uma prática pedagógica.

Essa prática carrega em si a brilhante necessidade de ecoar no outro também uma ação, que inclusive não necessariamente será devolvida na mesma intensidade, nem dentro das expectativas daquele que a imprimiu. Da mesma maneira, as práticas pedagógicas não se estabelecem sempre em uma via de mesmo sentido (dos educadores para os educandos). Seu ponto de partida não é sempre o mesmo, nem seu ponto de chegada. Por isso analisá-las é captar o real em constante movimento.

Uma questão central é que, apesar de nem tudo ser teleologia e de existir uma parte considerável que é causalidade, o que eu ponho em curso, com uma intenção, nem sempre vai ter como resultado o que eu projetei. Pode até ser que a maior parte atenda ao previamente esperado e idealizado, entretanto, independente disso, tudo acaba colocando em curso cadeias causais reprodutoras de processos sociais que são reprodução de hegemonia ou de contra-hegemonia.

Nesse sentido, é importante a compreensão de que o fazer consciente não vai deixar de pôr em ação outras causalidades com relação às quais não se tem domínio, mas aquela ação agora passa a ser consciente e, por isso, pode conscientemente e intencionalmente favorecer uma ou outra concepção de educação. Essa intencionalidade não pode ser minimizada, pois necessariamente ela permite a articulação com outras práticas com a mesma intenção e, com isso, há possibilidade de realização de um trabalho mais coletivo, com um potencial maior de impactar na hegemonia existente.



Além disso, a consciência permite que o trabalhador tenha maior controle sobre os resultados esperados com seu trabalho (maior estratégia em seu fazer profissional) e, inclusive, tenha maior capacidade de prever parte daqueles elementos da ordem das causalidades que, mesmo não estando todos sob seu domínio, poderiam interferir nos seus objetivos.

Com isso, temos que a análise das práticas pedagógicas precisa se dar considerando a percepção desses elementos aqui apresentados e sob a lente de compreendê-las nessa perspectiva como elementos do fazer profissional, trabalho objetivado, que dão concretude a pores teleológicos, sejam eles conscientes ou não. Ter esse compromisso permite-nos, inclusive, apresentar contribuições acerca de como práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas de modo a apresentar possibilidades reais de posicionamento político pedagógico coletivo e contra-hegemônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há muito o que se considerar quando as reflexões são desenvolvidas cheias de ponderações, dúvidas, questionamentos, indagações e proposições. Além disso, não há nada de final nos conteúdos em constante movimento aqui elucidados e pesquisados. Na verdade, o que este ensaio apresenta são considerações iniciais de uma pesquisadora curiosa que resolveu debruçar-se sobre um aspecto do real que dá concretude à dimensão ideológica e pedagógica da reprodução do sistema capitalista.

Com isso, queremos dizer que estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas no chão de uma escola pública de educação profissional e tecnológica de nível médio integrado ao técnico, e como essas práticas se constroem no que diz respeito à sua dimensão contraditória, é um desafio, envolve um cuidadoso e redobrado esforço de ter atenção para evitar tanto a tendência de apenas reproduzir um discurso fatalista, de que a educação em uma sociedade capitalista é simplesmente uma educação burguesa, quanto o impulso idealizador de quem até quer acreditar que ela é, em si, revolucionária e crítica (e não possível de ser).

As presentes reflexões permitem que os riscos a esses extremos não científicos sejam consideravelmente reduzidos. Entretanto, escapar deles não é totalmente garantido. Por isso, fazer um constante retorno aos referenciais teóricos aqui adotados e suas contribuições sócio-históricas para pensar o real é indispensável a um método de conhecimento científico que considera que ele é acumulativo, aproximativo, concreto, histórico, teórico e prático.

Sejamos firmes no compromisso de desvelar a essência do que nos aparece como mistificação e fetiche da realidade. Estejamos preparados para isso, entendendo que as práticas profissionais do trabalho no âmbito do Estado não são realidades isoladas e nem inovadoras, em uma sociedade em que o trabalho não perdeu a sua centralidade, apesar de insistirem nesse discurso como forma de enfraquecer a luta da classe trabalhadora.



REFERÊNCIAS

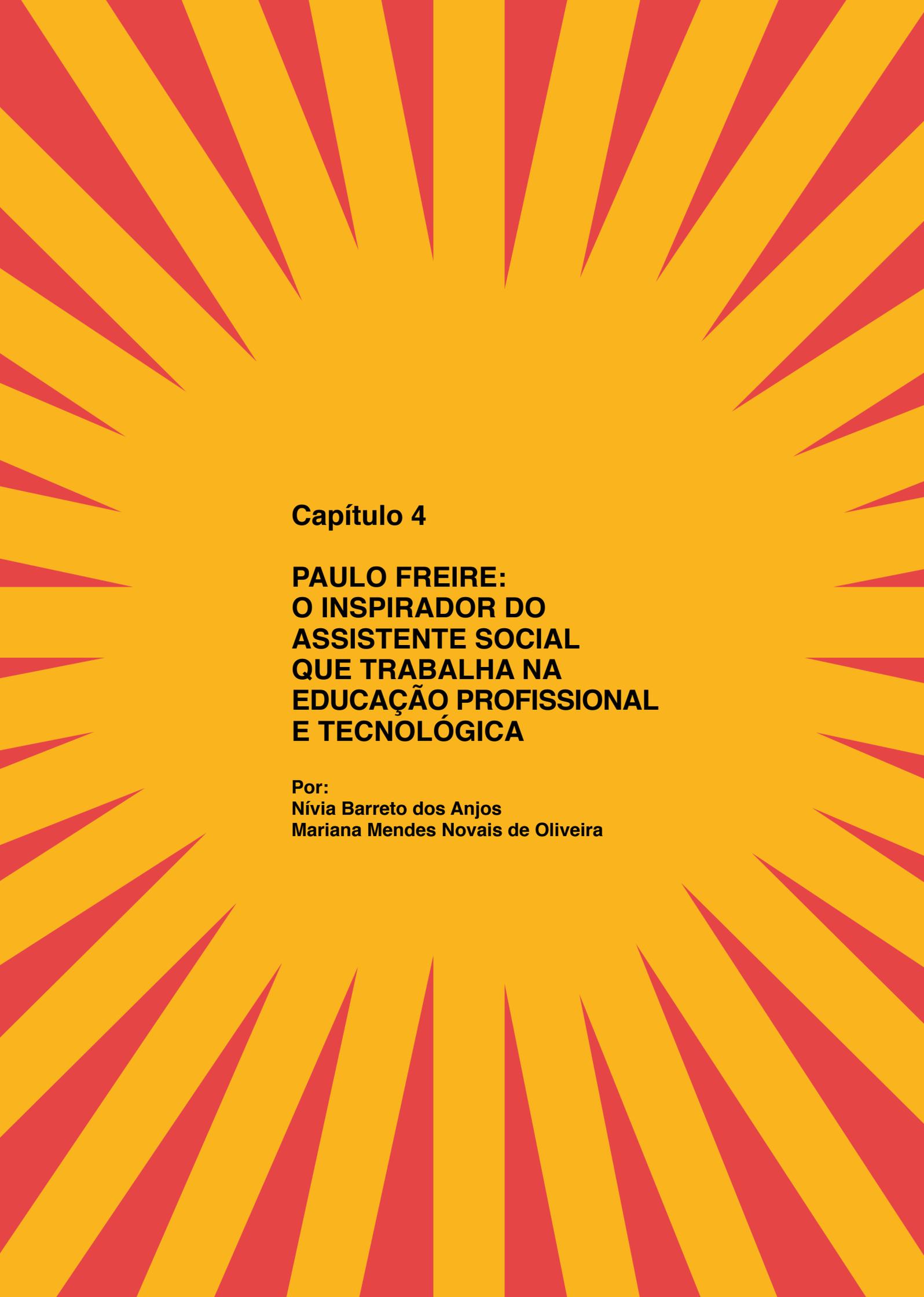
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BEHRING, E. “Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social”. In: BEHRING, E. *et al.* (org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95**. Aprovada em 15 de dezembro de 2016. Brasília, 2016.
- COTRIM, V. **Trabalho produtivo em Karl Mar**: velhas e novas questões. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de História Econômica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009. p. 132202.
- DAL ROSSO, S. Teoria do valor e trabalho produtivo no setor de serviços. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27. n. 70, p. 75-89, jan./abr. 2014.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FONTES, V. **O Brasil e o capital- imperialismo**: teoria e história. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. pp 21-62.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- GRANEMANN, S. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 57-68, 2007.
- HIRANO, S. Política e economia como formas de dominação o trabalho intelectual em Marx. *Tempo Social*. **Revista de Sociologia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 01- 20, 2001.
- LAMPERT, A. Educação pública perdeu quase 40% do orçamento em seis anos. **Extra Classe: SINPRO/RS**, 11 nov. 2021. Disponível em: -publica-perdeu-quase-40-doorcamento-em-seis-anos/. Acesso em: 21 jun. 2022.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MANDEL. E. **O Capitalismo Tardio**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural. 1985. (Os Economistas). p. 265-285; 333-350.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).



MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I. 23 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Cap. V, v. 1.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2011.



Capítulo 4

PAULO FREIRE: O INSPIRADOR DO ASSISTENTE SOCIAL QUE TRABALHA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Por:

Nívia Barreto dos Anjos

Mariana Mendes Novais de Oliveira



Nívia Barreto dos Anjos⁶³

Mariana Mendes Novais de Oliveira⁶⁴

<https://doi.org/10.47519/eiae.p5c4>

INTRODUÇÃO

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 31)

Este artigo intitulado “Paulo Freire: O Inspirador do Assistente Social que trabalha na Educação Profissional e Tecnológica” trata sobre o Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a sua relação com os Direitos Humanos como parte da identidade profissional. A pergunta de partida é: o Assistente Social que trabalha na EPT concebe os Direitos Humanos como parte da identidade da profissão, introduzindo as concepções de Paulo Freire para desenvolver sua prática profissional?

Seu objetivo geral é enfatizar a relevância do pensamento freiriano para o Assistente Social que atua na EPT, destacando o lugar que os Direitos Humanos ocupam na identidade profissional. Os objetivos específicos consistem em: 1. Abordar a questão dos Direitos Humanos como parte da identidade do Assistente Social que trabalha na EPT e desenvolve programas e projetos para garantia destes direitos; 2. Indicar que na contemporaneidade o paradigma transformativo é o mais propício para o Assistente Social da EPT por se basear nas ideias freirianas; 3. Apresentar o relato de uma experiência que expressa os Direitos Humanos como parte da identidade do Serviço Social e do paradigma transformativo.

O interesse por parte das pesquisadoras pelo tema dos Direitos Humanos surgiu após a participação em alguns cursos ofertados pela Escola Nacional de Administração Pública para os servidores públicos federais brasileiros no início da pandemia de Covid-19, como “Cidadania e Direitos Humanos”, “Direitos Humanos: uma Declaração Universal”, “Educação e Direitos Humanos”, dentre outros. Acredita-se, então, que trabalhar a interface dos Direitos Humanos com a EPT é um grande desafio nos tempos atuais.

A metodologia parte do pressuposto sugerido por Severino (2016) de “que o aprendizado só será fecundo se for conduzido mediante um efetivo processo de construção do conhecimento [...] desenvolvida sempre sob uma postura investigativa” (Severino, 2016, p. 14). Para o autor, a atuação dos profissionais também deve ser política. Sendo assim, compreende-se que a prática profissional do Assistente Social na EPT produz conhecimento, possui uma postura investigativa e é política.

O esboço teórico percorre pela segurança de que a interface entre o Serviço Social e os Direitos Humanos não é algo novo, mas pertence à identidade profissional, conforme afirmado pela pesquisadora Maria Irene de Carvalho (2018). E de que a influência de Paulo Freire no sentido de libertação dos oprimidos se faz presente no Serviço Social orientando o fazer pedagógico dos Assistentes Sociais, conforme os estudos realizados pelo investigador Carlos Felipe Nunes Moreira (2022).



Quanto à fundamentação teórica deste artigo, o caminho traçado será: 1. Abordar um pouco sobre a EPT; 2. Expor a relação do Serviço Social na EPT com os Direitos Humanos como parte da identidade profissional; 3. Versar sobre os Direitos Humanos e o Paradigma Transformativo; 4. Discorrer sobre a relação do Serviço Social na EPT com Paulo Freire. Já no que se refere ao desenvolvimento, será apresentado um relato de experiência do Serviço Social na EPT no IF Baiano – Campus Valença, que expressa na prática os itens anteriormente abordados. Nos resultados e discussões será enfatizada a necessidade dos Assistentes Sociais que atuam na EPT desenvolverem sua prática profissional compreendendo que os Direitos Humanos são inerentes à identidade da profissão, e por isso, desenvolvendo um fazer pedagógico orientado pela concepção de prática libertadora de Paulo Freire.

Nas Considerações Finais, este artigo trará como proposta que os Assistentes Sociais que trabalham na EPT se inspirem com maior intensidade em Paulo Freire para desenvolverem programas e projetos voltados para os Direitos Humanos dos estudantes, pois a busca pela libertação dos oprimidos integra a sua identidade profissional.

O valor expressivo deste artigo ampara-se na certeza de que ele é um trabalho cientificamente relevante, pois aborda um tema fundamental para o Assistente Social que atua na EPT e que acredita que apesar da educação, por si só e unicamente, não transformar a sociedade, sem ela jamais esta sociedade será mudada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político pedagógica” (Freire, 2000, p. 37)

Este artigo é orientado pela perspectiva de que mudar é possível, apesar de ser difícil. E pela certeza de que a ação política pedagógica do Assistente Social que trabalha na EPT deve ser conduzida por meio de uma prática reflexiva amparada na concepção dos Direitos Humanos como parte da identidade profissional. De início será apresentado um breve histórico da EPT, com destaque para a formação humana integral. Em seguida será discutida a relação do Serviço Social na EPT com os Direitos Humanos. Depois, será retratada a questão dos Direitos Humanos e do Paradigma Transformativo, que é o mais completo na atualidade, pois vai além do crítico. Na sequência, a riquíssima relação do Serviço Social na EPT com Paulo Freire.

Educação Profissional e Tecnológica

De acordo com Cordão e Moraes (2017), desde suas origens a Educação Profissional sempre foi direcionada às pessoas provenientes das classes mais vulneráveis. “Havia distinção clara entre os que detinham o poder e o saber (tratado no ensino secundário, normal e superior) e os que realizavam tarefas manuais (objeto do ensino profissional destinado principalmente para órfãos e filhos de pobres)” (Cordão; Moraes, 2017, p. 28). Os autores comentam que devido à escravidão no Brasil ter durado mais de três séculos, a separação entre o trabalho



manual e o intelectual foi reforçada, pois o sistema escravocrata acabou colaborando para o aprofundamento de marcas preconceituosas em relação ao trabalho manual pesado.

Essa herança colonial escravista e preconceituosa em relação ao trabalho ainda tem influenciado sensivelmente todas as relações sociais, com ênfase ainda maior na visão de sociedade sobre a educação e a formação profissional para o trabalho [...]. Passamos do século XIX ao XX ainda praticando uma política assistencialista de educação profissional, muito mais voltada para tirar o menor da rua do que para prepará-lo efetivamente para o mundo do trabalho. Até mesmo o grande esforço republicano do presidente Nilo Peçanha, apesar de louvável, ainda pecava por conta desse vício (Cordão; Moraes, 2017, p. 29).

Cordão e Moraes (2017) explicam que só no final da primeira metade do século XX, mesmo ainda possuindo uma estrutura assistencialista, a educação profissional também passou a ser direcionada ao mundo do trabalho. Todavia, a partir do final do século XX e início do século XXI, “o mundo do trabalho passou a requerer profissionais cada vez mais qualificados, em condições de interagir em ambientes profissionais complexos, em situações inusitadas ou inéditas, e em constante mutação” (Cordão; Moraes, 2017, p. 30).

Mas é importante destacar que, de acordo com Anjos (2020a), durante o decurso da educação profissional no Brasil, “o perfil social dos alunos foi sendo modificado, como reflexo do processo de industrialização, e conseqüentemente, da perda do poder de compra da classe média brasileira” (Anjos, 2020a, p. 05). Ou seja, a educação profissional foi se elitizando e excluindo os estudantes pobres. Mas, com a implantação da Política de Cotas em 2010, os oprimidos puderam voltar a ter acesso a esta educação, que foi criada para as pessoas em situação de pobreza, mas que sempre possuiu uma riqueza teórica e prática diferencial. Uma educação socialmente referenciada encontra, na atualidade, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia um ambiente propício para a oferta de um ensino de qualidade, protegido por uma política de permanência dos estudantes dentro de uma perspectiva de formação integral; como também pela concepção de EPT como um direito social.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são equiparados às universidades federais do ponto de vista administrativo. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. São especializados na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (Cordão; Moraes, 2017, p. 95).

Convém lembrar que Anjos (2020b) comenta que o projeto de constituir a educação profissional como centro de excelência incomoda os detentores do capital, pois eles não almejam formar estudantes críticos e que pertençam a uma instituição que ofereça uma educação de qualidade. Por isso, a história da EPT perpassa por tantos desafios. Percebendo que, segundo Anjos (2021), só é exequível compreender a educação profissional investigando o capitalismo e suas contradições, pois ela possui um histórico relacionado à desigualdade social oriunda deste sistema que rejeita a formação humana integral.

Mas é preciso lembrar que o Brasil possui uma Rede de Educação Profissional e Tecnológica que é um diferencial – a Rede IF, pois, segundo Pacheco (2011), um dos objetivos básicos dos Institutos Federais é “derrubar as barreiras entre ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura” (Pacheco, 2011, p. 15). Nesse sentido, a orientação pedagógica da Rede IF recusa o conhecimento meramente enciclopédico e busca uma formação profissional mais abrangente e flexível, ou seja, as demandas do mercado de trabalho não são a prioridade, mas sim a formação humana integral (Anjos, 2021, p. 24).

Sendo assim, a EPT, representada aqui pela Rede IF, deve primar pela formação integral do discente, contribuindo para que os Direitos Humanos sejam assegurados e efetivados.

Lembrando que a formação humana integral “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (Ramos, 2014, p. 84). Neste sentido, o estudante deve estar preparado para fazer uma leitura do mundo e da sua condição de cidadão de Direitos Humanos.

Portanto, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Ramos, 2014, p. 91).

A partir desta concepção, é fundamental para o Assistente Social que tem o privilégio de trabalhar em uma rede que possui uma história, uma filosofia e um compromisso social tão ricos, apropriar-se da categoria teórica Direitos Humanos para realizar sua prática profissional em busca da formação integral dos estudantes, até porque ela faz parte da identidade do Serviço Social.

Relação do Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica com os Direitos Humanos como parte da Identidade Profissional do Assistente Social

De acordo com os estudos realizados por Carvalho (2018), a conexão entre o Serviço Social e os Direitos Humanos faz parte da identidade profissional do Assistente Social. Para a autora, a profissão desponta com atribuições de controle, de integração e política, no sentido de colaborar para a manutenção da ordem social estabelecida. Todavia, os profissionais, por meio de uma leitura crítica (e transformativa) da realidade, precisam superar esta identidade atribuída, criando uma nova identidade, a qual deve ser orientada dialeticamente e se basear na dimensão política da profissão, que está diretamente relacionada aos Direitos Humanos. Seguindo este raciocínio, Carvalho (2018) apresenta o exemplo de Jane Addams, pioneira do Serviço Social e ativista política, que “assumiu o Serviço Social como ação política centrada no trabalho com as pessoas e no contacto permanente com a realidade/campo de ação, introduzindo princípios de justiça e de equidade” (Carvalho, 2018, p. 07) (sic).

Carvalho (2018) ainda registra que as entidades internacionais: International Federation of Social Workers (IFSW) e International Association of Schools Work (IASSW) qualificaram o Serviço Social como uma profissão dos Direitos Humanos com o objetivo de desenvolver



uma prática profissional voltada para o fortalecimento desta identidade. E a autora lembra que a proteção dos Direitos Humanos é um trabalho em evolução, pois nunca se encontra concluído. Neste sentido, Carvalho (2018) afirma que para consolidar os direitos dos discentes é essencial que os Assistentes Sociais assimilem o tipo de ordem estabelecida e as suas peculiaridades opressivas. E para isto, a participação dos oprimidos no processo de mudança é fundamental. “É através da ação consciente e coletiva que as classes trabalhadoras podem transformar e humanizar a sociedade capitalista” (Carvalho, 2018, p. 11). E neste sentido as concepções de Paulo Freire são essenciais para que a identidade da profissão seja concretizada.

Na perspectiva de promover a mudança social, o lugar político do Assistente Social, conforme o pensamento de Carvalho (2018), consiste em: 1. Adoção de um perfil igualitário para potenciar o processo de mudança; 2. Afinco pela equidade no processo de mudança; 3. Contribuição para a libertação das vozes dos oprimidos; 4. Deslocamento de poder para o participante da intervenção. Desta forma, “é essencial celebrar um contrato de intervenção que espelhe os valores democráticos defendidos pela perspectiva crítica de modo que o participante se sinta envolvido e compreenda que o profissional trabalha em função dos seus interesses” (Carvalho, 2018, p. 13).

E o Assistente Social que atua na EPT necessita reforçar a sua identidade, principalmente porque trabalha em uma rede que possui um histórico voltado para as pessoas que sofreram as consequências da injustiça social e que tiveram seus Direitos Humanos afetados. Deve fugir completamente do modo capitalista de pensar.

Farage e Helfreich (2022) lembram que o Serviço Social é uma das raras profissões que se posiciona como anticapitalista, pois evoca princípios e valores que indicam a necessidade da luta e superação da sociedade comandada pelo capital. “Uma profissão que, diante dos antagonismos das relações sociais, se legitima na divisão social do trabalho e se afirma também como potencializadora do enfrentamento à sociabilidade do capital” (Farage; Helfreich, 2022, p. 177). E, neste sentido, ao se reportar ao Serviço Social na Educação, Martins (2008) ressalta que

A escola é um universo complexo de relações sociais, saturada de expressões da questão social, que inclui os aspectos: económico, político, cultural, que se expressam de maneira objetiva e subjetiva. Portanto, o assistente social, com os seus conhecimentos teórico-metodológicos e ético-políticos, tem condições para fazer uma leitura crítica deste processo, contribuindo significativamente para que a escola atinja os seus objetivos [...]. A particularidade do Serviço Social na educação incide primordialmente em colocar o seu conhecimento ao serviço da comunidade escolar, mobilizando um movimento de resistência a favor da educação problematizadora, dialógica, crítica, autônoma, numa reflexão que impulse mudanças, como *expressa o pensamento de Paulo Freire (1985)* (Martins, 2018, p. 138-147) (*sic*) (grifo nosso).

Sendo assim, apropriando-se do pensamento freiriano, o Assistente Social que atua na EPT terá melhores condições de seguir os princípios da sua identidade profissional, lutando por e com os estudantes e as suas famílias pela mudança, justiça social, equidade, enfim, pela garantia dos Direitos Humanos.



Até porque, parafraseando Martins (2018), na sociedade comandada pelo capital, a política de educação profissional (que é uma política social) é um lugar contraditório de luta de classes, impacto entre poderes diversos que se reconhecem historicamente, de acordo com a correlação de forças verificadas na diversidade dos projetos societários e educacionais que perpassam pela EPT.

Direitos Humanos e o Paradigma Transformativo

Santos (2013) registra que a noção de Direitos Humanos não é consensual, pois é transpassada por “significados derivados da profusão de atores, de representações sociais e interesses distintos em relação ao ethos do ‘valor humano” (Santos, 2013, p. 176). O autor lembra que no decurso do século XX a regulação dos Direitos Humanos ganhou destaque internacional devido às atrocidades ocorridas na Segunda Guerra Mundial. Registra ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, representou um marco epistemológico e político no novo contexto internacional para a garantia dos Direitos Humanos, que deixou de ser uma responsabilidade apenas dos estados e passou a ser de toda comunidade internacional.

Mas ele vai além da demanda por um sistema mais ético, visto que “é tributário, também, de contradições e pragmatismos que compõem os usos e costumes dos diversos atores no sistema internacional” (Santos, 2013, p. 182).

Ainda dentro desta perspectiva, Picq (2013) comenta que a garantia dos Direitos Humanos tem como objetivo erradicar violências múltiplas, desde a tortura até o racismo e a pobreza. Em relação à pobreza, a autora diz que se trata de uma dimensão social incontornável dos Direitos Humanos e que acaba por limitar sua realização. “Os direitos humanos constituem, hoje, um paradigma da linguagem mundial que se expande ao longo da história e cujas problemáticas políticas se renovam para responder a novos desafios” (PICQ, 2013, p. 195). Dentre esses problemas, a autora destaca a escravidão sexual moderna e a guerra contra o terror nos Estados Unidos e afirma que há uma evolução constante na qual os Direitos Humanos permanecem crescendo e, paralelamente, a violência do Estado e a pobreza assumem novas faces.

O “Manual Direitos Humanos e Serviço Social da Organização das Nações Unidas” (1999) define Direitos Humanos “como aqueles que são inerentes à nossa natureza e sem os quais não podemos viver como seres humanos” (ONU, 1999, p. 19). Eles são universais e aplicam-se a todos sem discriminação. Eles estão em constante evolução e o respeito à vida é uma condição essencial para o desenvolvimento dos trabalhos relacionados a eles.

Os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais permitem-nos desenvolver e utilizar plenamente as nossas qualidades humanas, a nossa inteligência, os nossos talentos e a nossa consciência, e satisfazer nossas necessidades espirituais e de outra natureza. Baseiam-se na crescente procura por parte da Humanidade de uma vida na qual a dignidade e o valor inerentes a qualquer ser humano mereçam respeito e proteção (ONU, 1999, p. 19).



Neste sentido de procura de uma vida digna, uma leitura crítica de realidade torna-se elemento-chave. Porém é preciso lembrar que, segundo Boaventura Santos (2007), o marxismo não chegou a tratar as questões coloniais e priorizou a questão da opressão/dominação capital/trabalho. As autoras deste artigo são marxistas impertinentes (como costuma dizer José Paulo Netto), mas acreditam que na realidade vivenciada por Marx esta relação capital-trabalho era a prioridade do estudioso. Hoje, em pleno século XXI, Marx continua sendo atual, mas a estudiosa californiana Donna Mertens (2018, 2009, 2005) procura aperfeiçoar as concepções marxistas buscando o refúgio teórico, ontológico, epistemológico e metodológico do paradigma transformativo, que é amparado nas concepções de Paulo Freire, de forma especial na Pedagogia do Oprimido, e que identifica este paradigma como tendo raiz nos Direitos Humanos e como reflexo a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas.

De acordo com Anjos e Amaro (2023), conforme o pensamento de Mertens (2018, 2009, 2005), o paradigma transformativo guia o pensar em relação às desigualdades de poder, a implicação do privilégio e as repercussões disso para abarcar a justiça social.

Mertens (2009) explica que o paradigma transformativo fornece um guarda-chuva metafísico com o qual é possível explorar semelhanças nas crenças básicas que fundamentam as abordagens de pesquisa e avaliação que foram rotuladas de teoria crítica, teoria feminista, teoria racial crítica, participativa, inclusiva, baseada em direitos humanos (Anjos; Amaro, 2023, p. 07).

Por isso, na contemporaneidade o paradigma transformativo se destaca dos demais e serve como uma orientação para o Assistente Social que atua na EPT. Apesar de pouco conhecido no Brasil, ele é um diferencial por englobar e atualizar a teoria crítica.

Relação do Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica com Paulo Freire

De acordo com os estudos realizados por Moreira (2022), o pensamento de Paulo Freire sugere um impulso filosófico de uma educação direcionada para a prática, propondo a transformação do homem e do mundo em uma nova totalidade fundamentalmente livre. E, nesse sentido, a leitura crítica da realidade é essencial, pois o ser humano precisa adquirir autonomia intelectual e consciência de seu compromisso histórico com sua situação de oprimido, procurando abolir a opressão. “Para tanto, as mudanças precisam ir à raiz da condição de homem-objeto e operar-se na dialética macro-micro, através de um processo crítico e reflexivo (ou de autorreflexão, nos termos de Freire)” (Moreira, 2022, p. 160) (sic).

Até porque Paulo Freire (1967) afirma que infelizmente o que se observa “é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para eles” (Freire, 1967, p. 44). E o Serviço Social procura trabalhar com a formação integral do homem, rejeitando tudo que o esmague e o diminua.



Percebe-se, então, que a interface entre Paulo Freire e o Serviço Social é muito profunda, pois jamais um Assistente Social que atua na EPT pode conceber um estudante como um espectador, mas sim como um sujeito de direitos. E esta reflexividade aclamada por Freire deve se fazer presente na prática do profissional. Principalmente porque Moreira (2022) lembra que o método freiriano insere uma forma de levar os sujeitos a repensarem sua introdução no mundo, “sobretudo por conta do seu caráter dialógico, político, crítico, reflexivo e voltado para a ação transformadora” (Moreira, 2022, p. 162). E, neste sentido, o Assistente Social deve fugir do tradicionalismo e optar sempre por práticas democráticas que primem pelo respeito e pelo diálogo.

Faz-se importante saber que

A partir dos anos 60 do século XX, o movimento de reconceptualização do Serviço Social trouxe, da América Latina, a influência do pensamento de Paulo Freire (1974), e as implicações de sua abordagem para um pensamento sobre o Serviço Social, os seus propósitos, fundamentos e natureza [...]. Para Paulo Freire, a educação, sendo uma dialética de ensino-aprendizagem, é também vista como um processo de capacitação dos educandos no sentido da transformação do mundo e das condições de vida a que estão sujeitos. Nesta perspectiva, a visão sobre o Serviço Social associou-se a uma finalidade de libertação dos seguimentos oprimidos da sociedade através de uma pedagogia de conscientização, capacitação e empowerment (AAVV, 1986 [1967] (Amaro; Pena, 2018, p. 27).

Para embasar esta citação as autoras se reportam ao Documento de Araxá. É preciso lembrar que o Movimento de Araxá foi realizado na cidade de Araxá (Minas Gerais), de 19 a 26 de março de 1967, contando com 38 Assistentes Sociais no encontro. No que se refere ao tópico “As Considerações sobre a Natureza do Serviço Social”, o item 38 registra que

Impõe-se esta reformulação do Serviço Social em novas linhas de teoria e de ação para melhor servir à pessoa humana e à sociedade. O Serviço Social, agente que intervém na dinâmica social, deve orientar-se no sentido de levar as populações a tomarem consciência dos problemas sociais, contribuindo também para o estabelecimento de formas de integração popular no desenvolvimento (CBCISS, 1967, p. 26).

Apesar do texto retratar sobre integração e desenvolvimento do país, percebe-se a inserção do pensamento freiriano ao se introduzir o tema “consciência dos problemas sociais”. O documento ainda aborda sobre a atuação macro do Serviço Social, que é relacionada ao nível da política. Traz a questão da dignidade da pessoa humana, que é uma categoria central dos Direitos Humanos.

No que diz respeito a esta categoria, Campos (2016) afirma que a dignidade humana se constitui em um dos fundamentos basilares de uma sociedade que prima pela democracia. “A dignidade da pessoa humana é um princípio estruturante do Estado Democrático e de direitos, expressa o reconhecimento e a afirmação de que o ser humano é o bem maior e o principal objetivo da sociedade” (Campos, 2016, p. 83).



Voltando ao Movimento de Reconceituação do Serviço Social, convém lembrar que Duriguetto; Batistoni; Maia (2021) registram que sob a ditadura militar no Brasil, a Escola de Belo Horizonte foi o fulcro inicial da ruptura do Serviço Social com o conservadorismo. Afirmando ainda em relação a proposta metodológica do Método BH que

A reconstrução política da experiência da Escola de Serviço Social, desvelando suas bases sociopolíticas, teóricas e culturais, demarca as linhas para apreensão das influências e marcas do pensamento de Paulo Freire em suas propostas e na sua experimentação via projetos de extensão e campos de estágio” (Duriguetto; Batistoni; Maia, 2021, p. 55).

Neste sentido, Duriguetto, Batistoni e Maia (2021) comentam que o pensamento de Paulo Freire, e de modo especial, a dimensão ideopolítica do educador, se fazem presentes no Método BH (ainda que sejam pouco investigados).

Em relação a esta influência de Paulo Freire, Netto (1994), em seu renomado livro “Ditadura e Serviço Social”, ao se reportar ao Método BH, insere na nota de rodapé n. 356 uma importante observação: “Não há dúvidas, como no caso de propostas contestadoras, aqui também se registra a influência de Paulo Freire” (Netto, 1994, p. 279). Todavia, de acordo com o autor, essas ideias acabam avançando para uma visão mais radical.

Voltando à Duriguetto, Batistoni e Maia (2021), segundo estudo realizado pelas investigadoras o Método BH possui confluência com a Reconceituação Chilena. Elas afirmam que as diretrizes metodológicas do Método Básico da Escola de Trabajo Social da Universidad Católica do Chile/Santiago tem relação direta com o pensamento de Paulo Freire, articulando-se com as ideias freirianas contidas nos livros “Educação como Prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”. Recordam ainda que a Escola de Trabajo Social da UC de Valparaíso (Chile) também foi influenciada pelas teorias de conscientização de Paulo Freire.

Diante do exposto e perante tamanha influência exercida no mundo, verifica-se que Paulo Freire é realmente o inspirador do Assistente Social que atua na EPT, não apenas pelas frases lindas que sempre são utilizadas pelos profissionais nos programas e projetos, mas primordialmente porque ele traz uma metodologia que se direciona para a transformação do mundo, de um mundo composto por estudantes oprimidos, que precisam ter uma consciência dos problemas sociais, que necessitam ter uma visão macro da realidade social na busca da dignidade humana, na conquista permanente dos Direitos Humanos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“O conhecimento[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos” (Freire, 2022, p. 28-29)

Na fundamentação teórica deste artigo, foi desenvolvida uma revisão conceitual das principais categorias que perpassam o tema, lembrando que um estudo bibliográfico possui o intuito de “aprofundar os conhecimentos para obter uma experiência muito maior do objeto em estudo” (Vilelas, 2020, p. 217). E, em seguida, apresentado um relato de experiência tendo como lócus o IF Baiano – Campus Valença. Os sujeitos da pesquisa são os estu-



dantes deste Campus que participaram das ações desenvolvidas pela Assistente Social – uma das autoras desse trabalho – neste espaço sócio-ocupacional, enquanto membra do Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade (GENI), e também aqueles que são acompanhados individualmente pelo setor de Serviço Social em seus atendimentos diários.

Trata-se de uma pesquisa aplicada, pois objetiva promover conhecimento no sentido de uma aplicação prática, envolvendo interesses locais. De acordo com o pensamento de Vilelas (2020) a experiência pessoal (e neste caso profissional) é uma fonte de obtenção de conhecimentos. “Qualquer pessoa aprende pelas suas experiências, a partir de dados fornecidos pelas suas observações” (Vilelas, 2020, p. 30).

Desta forma, este artigo foi amparado por uma pesquisa de Métodos Mistos, que ainda segundo Vilelas (2020), consiste em destacar que as abordagens qualitativas e quantitativas, apesar de possuírem suas especificidades, jamais se excluem, elas se complementam.

DESENVOLVIMENTO

“No momento em que um assistente social[...] se reconhece como ‘o agente da mudança’, dificilmente perceberá esta obviedade: que, seu empenho é realmente educativo-libertador, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação. São, ao contrário, tão agentes da mudança quanto ele” (Freire, 2022, p. 28,29)

Relato de Experiência: IF Baiano – Campus Valença

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede IF), que, de acordo com o site oficial do Ministério da Educação (2023), atualmente é composta por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), o Colégio Dom Pedro II, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR) e 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Este item tratará, mais especificamente, sobre o Campus do IF Baiano localizado na cidade de Valença, que oferta à população da região do Baixo Sul da Bahia cursos de Ensino Médio Integrados, Subsequentes, uma Licenciatura e algumas Pós-Graduações em nível de especialização, que estão listados no site oficial do próprio Campus (IF BAIANO, 2023).

O quadro técnico-administrativo da Instituição conta com apenas uma Assistente Social, para atuar diretamente com todo o corpo discente (composto aproximadamente por mil estudantes) da Instituição e as mais diversas peculiaridades opressivas apresentadas, que se configuram como obstáculos à garantia dos Direitos Humanos a este público bastante heterogêneo.

Embora a profissional de Serviço Social esteja inserida neste espaço sócio-ocupacional com o objetivo principal de operacionalizar as políticas institucionais de Assistência Estudantil, o que é louvável, uma vez que a EPT nos moldes atuais visa a permanência e êxito dos estudantes oriundos da classe trabalhadora (conforme tratado anteriormente neste artigo), a atuação desta não deve se restringir a uma mera execução burocrática de Políticas Sociais. Para não perder de vista a perspectiva freiriana e o paradigma transformativo, faz-se



necessário que, no cotidiano de sua atuação, a Assistente Social se engaje em grupos de estudos institucionais locais voltados para a diversidade e as lutas dos sujeitos coletivos, tais como: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e Núcleo de Estudos em Gênero e Sexualidade (GENI) a fim de manter uma aproximação constante das temáticas relacionadas às violações de Direitos Humanos.

Neste momento, este breve relato de experiência trará a perspectiva de uma das autoras enquanto membra do GENI do Campus Valença.

No contexto pós-pandêmico, quando as atividades acadêmicas retornaram definitivamente para a modalidade presencial, os aspectos relacionados a gênero e sexualidade se tornaram pauta recorrente da comunidade do Campus. Como traz Moreira (2022), construir um projeto profissional do Serviço Social que tenha como direção a emancipação humana requer do Assistente Social um fazer político-profissional que acompanhe as reivindicações da classe trabalhadora, representada, neste caso específico, pelos estudantes do Campus.

Buscando atuar nesta perspectiva, a Assistente Social, inserida nas discussões do GENI, percebeu a necessidade de ampliar o debate com os discentes sobre o enfrentamento aos diversos tipos de violência sexual contra crianças e adolescentes. Aproveitando o contexto das ações de mobilização relacionadas ao dia 18 de maio, data que marca a Campanha Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, instituída pela Lei Federal 9.970/2000, foi proposta a realização de oficinas sobre a temática com os estudantes, em sua maioria com idades entre 14 e 18 anos. Como o período da pandemia da Covid-19 ocasionou um certo distanciamento entre o corpo docente e técnico-administrativo do Campus e os estudantes, que em muitos casos não tinham sido sequer apresentados uns aos outros pessoalmente, foi uma excelente oportunidade de estreitar laços e formar vínculos entre a Assistente Social e os estudantes que ingressaram no IF durante o ensino remoto.

Em uma área verde do Campus, com o apoio de duas docentes, também vinculadas ao GENI, e que trouxeram suas turmas daquele horário para participarem da atividade, a oficina aconteceu com a presença destes estudantes e de mais alguns que compareceram espontaneamente, totalizando cerca de vinte discentes.

A condução da oficina foi realizada pela Assistente Social de uma forma que buscasse a socialização de conhecimento, afastando-se, assim, de uma “educação bancária”, termo cunhado por Paulo Freire para criticar o mero repasse de informação, prática realizada com frequência, quando os Assistentes Sociais não refletem de forma crítica os seus atendimentos aos usuários (Moreira, 2022).

A profissional teve como ponto de partida a pergunta: do que se trata a campanha do 18 de maio? E partir disso, trouxe as reflexões práticas sobre os conceitos de “prevenção ao abuso”, “consentimento” e “educação sexual”, dialogados ricamente através do debate de experiências e práticas trazidas pelos estudantes. Dessa forma, a Assistente Social enfatizou os direitos desse público neste espaço escolar, que conta com uma equipe multiprofissional (além da Assistente Social, Psicóloga, Pedagogas, Psicopedagoga, entre outros) preparada para acolher as demandas relacionadas com o tema e acompanhá-los aos diversos equipamentos da rede de proteção social e de garantia dos direitos de crianças e adolescentes e, também, de mulheres, tais como: Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS),



Defensoria Pública, Centro de Referência de Atendimento à Mulher (CRAM), Núcleo Especializado de Atendimento à Mulher (NEAM), entre outros.

Com o estreitamento do vínculo entre Serviço Social do Campus e estudantes, posteriormente foi possível a realização de uma roda de conversa (no sentido de um círculo de cultura) com outras turmas (perfazendo um quantitativo de cerca de 35 a 40 discentes), conduzida pela Psicóloga e pela Assistente Social do CREAS do município de Valença (BA), para que este público se familiarizasse com o atendimento e a rotina desse equipamento voltado para o combate à violação de direitos das crianças e adolescentes.

Figura 1. Roda de Conversa com os estudantes do IF Baiano Campus Valença



Fonte: Arquivos pessoais da Assistente Social Mariana Oliveira

Além disso, a inserção da Assistente Social no GENI e suas ações vêm possibilitando que corpo docente e discente do Campus vislumbrem o Serviço Social não apenas como mero executor da Política de Assistência Estudantil do IF Baiano, mas também como promotor da garantia dos Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Devemos ser muito, mas muito críticos cada vez que falamos na educação emancipadora, educação libertadora ou liberadora[...]Devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo e contra as estruturas desumanas de produção” (Freire, 2021, p. 279-280)

Os Assistentes Sociais que atuam na EPT precisam fundamentar sua prática profissional compreendendo que os Direitos Humanos são inerentes à identidade da profissão, e por isso, desenvolvendo um fazer pedagógico orientado pela concepção de prática libertadora de Paulo Freire. E este fazer exige uma postura crítica imbuída de um grande engajamento político, até porque as estruturas desumanas do capitalismo precisam ser enfrentadas, pois “o capita-



lismo[...] mostrou também a sua outra face – a da insensibilidade absoluta pela dimensão ética da existência humana. Produziu a escassez ética na abundância, a carência na fartura” (Freire, 2019, p. 122).

E esta luta precisa ser coletiva, especificamente na EPT, que pela sua excelência no ensino incomoda tanto aos detentores do capital. “A luta pela esperança é uma luta permanente e se intensifica na medida em que se percebe que não é uma luta solitária” (Freire, 2019, p. 152). Sendo assim, todos precisam abraçar a causa da educação emancipadora: Assistentes Sociais, Docentes, Estudantes e seus Familiares, Técnicos Administrativos, Assistentes de Alunos, Equipe de Limpeza etc.

Desta forma o Patrono da Educação Brasileira, o inspirador do Assistente Social que Trabalha na EPT, convida a categoria profissional a assumir uma responsabilidade ética e política “na luta pela superação da realidade opressora e pela construção de uma sociedade menos feia, menos malvada, mais humana” (Freire, 2019, p. 149).

E como Moreira (2022) ressalta com tanta propriedade, conforme a pedagogia freiriana, o conhecimento necessita estar voltado para a mudança.

Um novo mundo. Este nada simplório compromisso geral do Método Paulo Freire não representa mero romantismo político. A humanidade caminha cada vez mais acelerada no sentido de inviabilizar as suas próprias condições de vida no planeta. O modo de produção atual vem se aproximando do ápice de sua incompatibilidade com a vida humana. Chegou, definitivamente, o momento no qual “mudar o mundo” deixou de ser utopia para se tornar um imperativo...(Moreira, 2021, 161).

Então, Assistentes Sociais da EPT, é imprescindível caminhar dentro de uma prática pedagógica voltada para a transformação social. E a experiência apresentada pelo IF Baiano Campus Valença demonstrou que é possível delinear passos neste sentido, lembrando sempre que esta trilha pode ser melhor direcionada se fundamentada pelas concepções freirianas, na perspectiva de reinventar Paulo Freire pois “a melhor maneira de me entender é me reinventar e não tentar se adaptar a mim” (Freire, 2021, p.27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Que a presença dos Assistentes Sociais da EPT no mundo, implique escolha e decisão, e jamais seja uma presença neutra... Que os Assistentes Sociais da EPT assumam tão criticamente quanto possível sua politicidade... Que os Assistentes Sociais da EPT aproveitem todas as oportunidades para testemunharem o seu (nosso) compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático...” (Paráfrase – Freire, 2000, p. 17)

Este artigo procurou demonstrar o porquê de Paulo Freire ser o inspirador do Assistente Social que atua na EPT na defesa da dignidade humana dos estudantes. Este profissional jamais poderá ter uma presença neutra na sociedade que o rodeia. A politicidade deste Assistente Social deve ser expressa pela forma crítica que ele conduz a sua prática, além disso suas ações devem expressar a reflexividade que sua intervenção exige. Ele deve vivenciar a es-



perança de um mundo melhor testemunhando este compromisso no seu cotidiano profissional. O relato de experiência do IF Baiano – Campus Valença reflete uma prática profissional que caminha na direção do legado teórico-metodológico deixado por Paulo Freire, o qual é direcionado para a transformação do mundo.

Paulo Freire demonstra ter esperança de os oprimidos conquistarem um mundo menos feio e mais justo, onde os Direitos Humanos sejam respeitados e realmente garantidos. E os Assistentes Sociais da EPT poderão contribuir para a construção deste mundo, mesmo sabendo que o percurso é árduo, possibilitando que os estudantes conheçam seus direitos e se afastem um pouco das mazelas de uma realidade desigual e injusta. Por isso, devem desenvolver programas e projetos voltados para os Direitos Humanos dos estudantes, pois pertence à sua identidade profissional a busca pela libertação dos oprimidos.

Mas, para que isto seja possível, os Assistentes Sociais precisam ter consciência de que sua identidade profissional está diretamente relacionada aos Direitos Humanos. Eles devem amparar sua prática no paradigma transformativo, que guia o pensar em relação às desigualdades de poder. Eles devem se apropriar da dimensão política da profissão que se relaciona a uma atuação macro, na qual a mudança social e a justiça social sejam uma procura constante e incansável. Eles devem conceber os estudantes como parceiros neste percurso, carregando a certeza de que a ação política pedagógica irá trilhar o caminho da dignidade humana na busca por uma sociedade justa e igualitária.

Diante do exposto, Paulo Freire foi, é e sempre será o grande inspirador dos Assistentes Sociais que atuam na EPT e que acreditam que a transformação social é um alvo a ser atingido.



REFERÊNCIAS

- AMARO, M. I.; PENA, M. J. Intervenção do Serviço Social em Meio Escolar: Da Tradição à Inovação. *In*: CARVALHO, M. I. de. (org.). **Serviço Social em Educação**. Lisboa: Pactor, 2018. p. 25-38.
- ANJOS, N. B. dos. O Lugar da Educação Profissional na Garantia do Direito. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 01, n. 18, p. 01-18, 2020a.
- ANJOS, N. B. dos. Os Ataques à Educação Profissional na Atualidade. **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades**, Salvador, v. 45, n. 249, p. 186-203, 2020b.
- ANJOS, N. B. dos. Uma análise Inicial Contrastiva da Educação Profissional no Brasil e em Portugal. *In*: SCHIEFELBEIN, L. R.; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (org.). **Educação 2.0: Desafios e Conquistas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 17-35.
- ANJOS, N. B. dos; AMARO, M. I. A relevância do paradigma transformativo na contemporaneidade em estudos que envolvem temas sociais. **Revista Macambira**, Serrinha, BA, v. 07, n. 01, p. 01-15, 2023.
- BRASIL. **Lei 9.970, de 17 de maio de 2000**. Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9970.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.
- CARVALHO, M. I. de. Sistema Educativo e Serviço Social nas Escolas: Breve Introdução. *In*: CARVALHO, Maria Irene de. (org.). **Serviço Social em Educação**. Lisboa: Pactor, 2018. p. 01-15).
- CAMPOS, E. B. Dignidade Humana. *In*: FERNANDES, R. M.; HELLMANN, A. (org.). **Dicionário Crítico: Política de Assistência Social no Brasil**. Porto Alegre: Editora UFRGS; CEGOV, 2016. p. 82-85.
- CBCISS. Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais. Documento de Araxá. *In*: CBCISS. **Teorização do Serviço Social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.
- CORDÃO, F. A.; MORAES, F. de. **Educação Profissional no Brasil: Síntese Histórica e Perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2017.



DURIGUETTO, M. L.; BATISTONI, M. R.; MAIA, S. M. A Dimensão Ideopolítica no Método Pedagógico de Paulo Freire: Questões e perspectivas investigativas para o Serviço Social a partir da experiência do Método BH. *In*: SCHEFFER, G.; CLOSS, T.; ZACARIAS, I. (org.). **Serviço Social e Paulo Freire: Diálogos sobre Educação Popular**. Curitiba: Editora CRV, 2021. (p. 45-63)

FARAGE, E.; HELFREICH, F. Educação Popular e Serviço Social: Experiências a partir da extensão universitária. *In*: FÉRRIZ, A. F. P. *et al.* (org.). **Tijolos Contra Muros: Contribuições Críticas do Serviço Social na Educação**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2022. p. 172-188.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. *À Sombra desta Mangueira*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Solidariedade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo de Ousadia: O cotidiano do professor**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

IF BAIANO. Instituto Federal Baiano. **Campus Valença**. Salvador, 2023. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/valenca/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MARTINS, E. B. C. O Trabalho do Assistente Social no âmbito da Política de Educação. *In*: CARVALHO, M. I. de. (org.). **Serviço Social em Educação**. Lisboa: Pactor, 2018. p. 131-148.

MEC. Ministério da Educação. **Rede Federal**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-deeducacao-profissional/rede-federal#:~:text=Em%202023%2C%20a%20Rede%20Federal,e%20o%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20II>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MERTENS, D. M. An Introduction to Research. *In*: MERTENS, Donna M. **Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods**. 2. ed. California: Sage Publications, 2005. (p. 01-42).

MERTENS, D. M. **Transformative Research and Evaluation**. New York; London: The Guilford Press, 2009.



MERTENS, D. M. **Mixed Methods Design in Evaluation**. California: Sage Publications, 2018.

MOREIRA, C. F. N. Método Paulo Freire, Trabalho com Grupos e Serviço Social. *In*: SCHEFFER, G.; CLOSS, T.; ZACARIAS, I. (org.). **Serviço Social e Paulo Freire**: Diálogos sobre Educação Popular. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 157-170.

MOREIRA, C. F. N. Liberdade, Paulo Freire e Serviço Social: Reflexões teórico-práticas sobre o fazer pedagógico de assistentes sociais. *In*: FÉRRIZ, A. F. P. *et al.* (org.). **Tijolos Contra Muros**: Contribuições Críticas do Serviço Social na Educação. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2022. p. 157-171.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Direitos Humanos e Serviço Social**: Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social. Santa Maria da Feira, Portugal: Rainho & Neves, 1999.

PICQ, M. L. Direitos Humanos e Questão Social. *In*: IVO, A. B. L. (org.). **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social**: 81 problemáticas contemporâneas. São Paulo: ANNABLUME, 2013. p. 190-195.

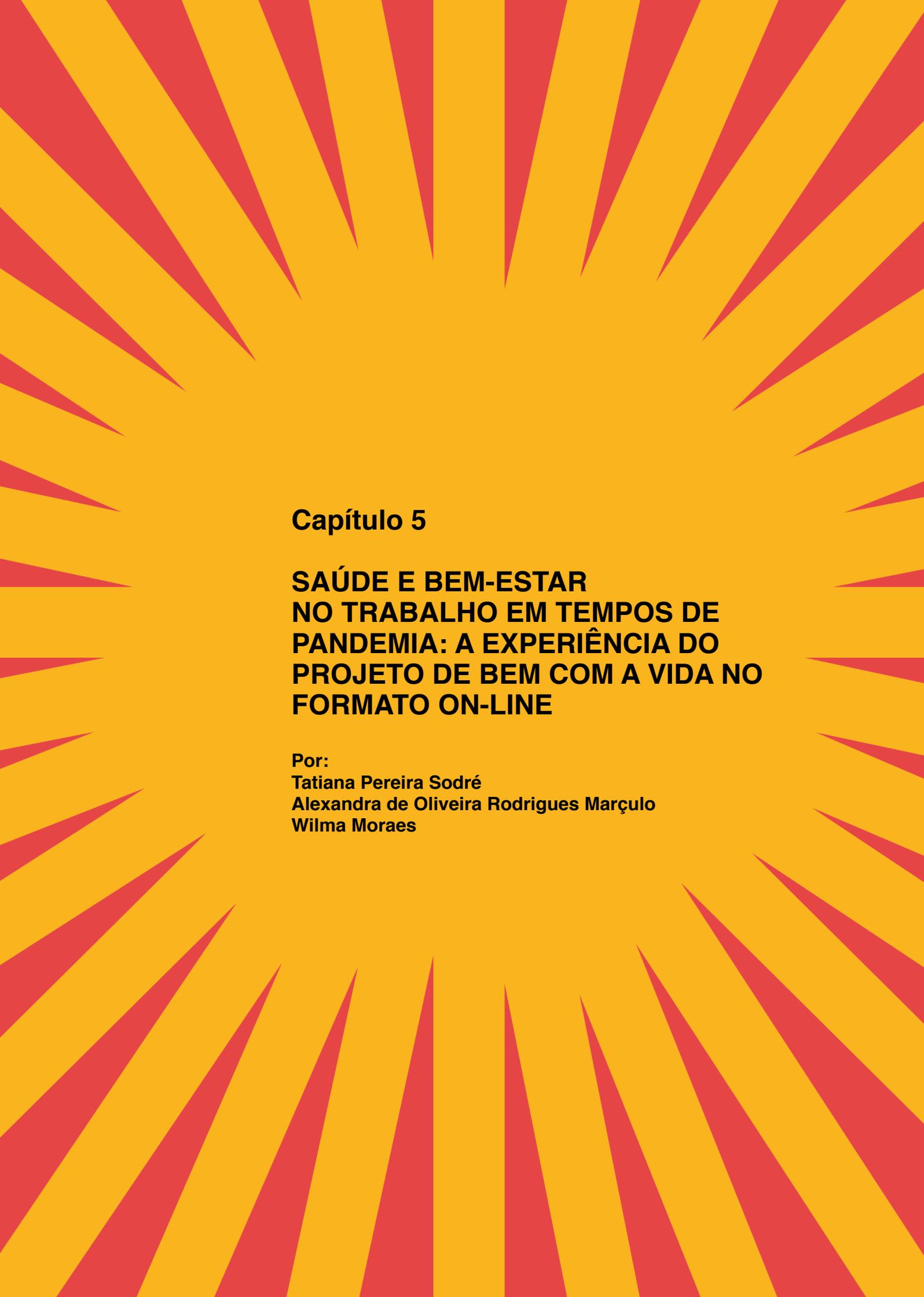
RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 05).

SANTOS, A. L. N. Direitos Humanos e Cooperação Internacional. *In*: IVO, A. B. L. (org.). **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social**: 81 problemáticas contemporâneas. São Paulo: ANNABLUME, 2013. p. 176-182.

SANTOS, B. de S. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

VILELAS, J. **Investigação**: O processo de construção do conhecimento. 3. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2020.



Capítulo 5

SAÚDE E BEM-ESTAR NO TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE BEM COM A VIDA NO FORMATO ON-LINE

Por:

Tatiana Pereira Sodré

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo

Wilma Moraes



Tatiana Pereira Sodré⁶⁵

Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo⁶⁶

Wilma Moraes⁶⁷

<https://doi.org/10.47519/eiae.p5c5>

INTRODUÇÃO

A decretação da pandemia da Covid-19, doença respiratória causada pelo coronavírus, pela OPAS/OMS, ocasionou uma série de mudanças na vida das pessoas. A disseminação mundial dessa doença forçou a adoção de medidas sanitárias restritivas, entre elas o distanciamento social, para se conter o avanço da transmissão e, como consequência, a necessidade de se adotar o teletrabalho, ou home office, de forma repentina nas organizações consideradas não essenciais, as quais ainda não haviam estruturado esse formato de trabalho para seus colaboradores.

Para Antunes (2020), essas modalidades de trabalho se mesclaram no Brasil no percurso da pandemia, visto que se assemelham ao serem realizadas fora do ambiente da instituição, por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), todavia, possuem diferenças. O autor explica que o teletrabalho é caracterizado pelo trabalho em que a instituição, mediante um contrato, não controla a jornada de trabalho e não oferece remuneração adicional. Já o home office é uma atividade remota eventual e esporádica, na qual o trabalhador desempenha suas funções nas mesmas condições existentes na empresa presencialmente.

A exemplo disso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), organização onde foi desenvolvido o Projeto De Bem com a Vida, é uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, assim como as demais que constituem a Rede, realizava o trabalho de forma exclusivamente presencial.

Anteriormente à pandemia, a premissa era a presença física de seus servidores, inclusive, com a implantação do ponto eletrônico e outras medidas para controle do horário de trabalho. Criado por meio da Lei n.º 11.892/2008, o IFRR é constituído por 6 unidades, sendo Reitoria e 5 campi distribuídos pelo estado: 2 na capital do estado e 3 distribuídos estrategicamente em municípios do interior. Dispõe em seu quadro geral de pessoal 358 docentes e 426 técnicos-administrativos (Sodré, 2018).

Para o alcance de seus objetivos, no que tange à gestão de pessoas, o IFRR possui uma diretoria sistêmica, sendo um de seus setores a Coordenação de Qualidade de Vida e Seguridade Social (CQVSS). A atribuição dessa coordenação é desenvolver programas e projetos de qualidade de vida e bem-estar para os servidores do IFRR em seu ambiente de trabalho, em conjunto com os campi, focalizando nas dimensões física, psicológica e social, controle dos riscos ambientais e físicos (Sodré, 2018).

Com o início da pandemia, as atividades desenvolvidas pela CQVSS precisaram ser adaptadas ao contexto do trabalho remoto, entre elas, as intervenções em grupo relacionadas à saúde e bem-estar do servidor que, antes da pandemia, eram realizadas presencialmente. Tal contexto exigiu da equipe multidisciplinar criatividade na busca por soluções inovadoras,



aprendizado do uso das tecnologias da informação e da comunicação e adequação das atividades laborais ao cenário digital.

Uma das estratégias desse setor para a promoção à saúde dos servidores, anterior à pandemia, foi o Projeto De Bem com a Vida, realizado no período de setembro a dezembro de 2019, com encontros quinzenais presenciais. Ofertados nas 6 unidades da organização, objetivou contribuir para a promoção da saúde mental e do bem-estar dos servidores, abordando temáticas relacionadas à saúde psicossocial e à educação emocional. Os encontros foram desenvolvidos por meio de metodologia participativa com exposições dialogadas, vivências grupais e rodas de conversa.

Diante do avanço da pandemia, esse projeto foi readaptado ao formato virtual e, dessa forma, foi uma estratégia de intervenção que visou oportunizar a interação entre os participantes no período de isolamento social; trabalhar a psicoeducação para a atenção às normas de biossegurança e para a utilização de estratégias que favoreçam gerenciar o estresse e a ansiedade no contexto pandêmico; incentivar a adoção de hábitos saudáveis e de atitudes e comportamentos que gerem emoções positivas e, conseqüentemente, promovam o bem-estar subjetivo, por meio da educação positiva.

O referencial teórico da Psicologia Positiva, adotado nesse projeto, preconizou a ênfase nos sentimentos positivos, como satisfação, felicidade e esperança e valorizou o exercício das forças e virtudes pessoais. Propôs os estudos das instituições positivas, que são capazes de gerar a emoção positiva, com o objetivo principal de promover o potencial e o bem-estar humano (Seligman, 2004), motivo pelo qual vem sendo aplicadas nas intervenções em diversos campos, como o clínico, o escolar e o organizacional.

No presente artigo, descreveremos como foi a transição do Projeto De Bem com a Vida do formato presencial para o formato on-line e como esse foi estruturado e desenvolvido; apresentaremos ainda os resultados do levantamento sobre os enfrentamentos psicossociais da pandemia como parâmetro para a escolha das temáticas dos encontros.

REVISÃO DE LITERATURA

O trabalho tem ocupado um espaço significativo na vida das pessoas por possuir o papel fundante na constituição do ser social. A partir da relação com a estrutura e suas particularidades na sociedade burguesa e no processo de produção capitalista, o trabalho é o elemento “distintivo do homem como um ser prático-social e, portanto, histórico, produtor e criador da vida em sociedade” (Iamamoto, 2008, p. 345).

Ao relacionar as condições de trabalho com o processo saúde-doença do trabalhador, Costa (2013) esclarece que essas condições impactam diretamente no bem-estar e na saúde dos indivíduos. Intitulado por “stress profissional” ou “stress ocupacional”, o National Institute for Occupational Safety and Health (Niosh) o entende como decorrência do desequilíbrio entre as exigências do trabalho e as capacidades e recursos do trabalhador, acarretando inevitáveis conseqüências à saúde física e mental. Assim, desenvolver estratégias de cuidados em saúde mental nesse ambiente torna-se necessário para promover um lugar saudável, fonte de satisfação e prazer no exercício laboral.



O avanço da disseminação do coronavírus e os protocolos de distanciamento social necessários para a contenção da doença forçaram a adoção desse formato de trabalho em diversas organizações. Pérez-Nebra, Carlotto e Sticca (2020) descrevem o teletrabalho como uma forma laboral que exige conhecimento e alta demanda de concentração e que variáveis como o espaço disponível para realizá-lo ou a conciliação com as atividades domésticas e individuais podem afetar o nível de estresse percebido pelo indivíduo.

No cenário da pandemia, os fatores estressores relacionados à vida pessoal e profissional do indivíduo se intensificaram. Como aponta Silva (2020 *apud* Huremovic, 2019), as situações advindas da pandemia são propícias ao estresse, passou-se a trabalhar em casa, repentinamente; para alguns os salários são reduzidos, para outros veio a demissão; e, ainda, a intensidade do convívio familiar estabelece novas exigências e tensões.

Na mesma linha, o Conselho Federal de Serviço Social (2020) destaca que a mistura do público e privado no espaço doméstico contribui para a intensificação do trabalho feminino e o aprofundamento da desigual divisão sexual do trabalho, os quais impactam consideravelmente no ambiente doméstico, uma vez que esse mesmo local demanda múltiplas tarefas impostas socialmente. Esses fatores acarretam exaustão, devido ao excesso de uso de equipamentos eletrônicos, sobrecarga de trabalho e outras situações que podem ocasionar problemas de saúde, como consequências da precarização e das condições de trabalho.

Entretanto, as reações dos trabalhadores não são lineares nesse contexto, pois são atravessadas não só pelos aspectos pessoais e a personalidade, mas também por eventos externos que se referem às condições estruturais do trabalho. Em relação ao estresse, Pérez-Nebra, Carlotto e Sticca (2020) indicam que: entre os trabalhadores que estão realizando suas atividades de forma remota, há diferentes realidades, desde aqueles que apresentam uma percepção positiva, aos que sentem uma intensificação do trabalho e sobrecarga, podendo incidir o estresse.

Os impactos na saúde mental dos trabalhadores estão sendo gradativamente estudados e mensurados para se ter parâmetros norteadores das estratégias de prevenção e promoção à saúde nesse cenário. Segundo a OPAS/OMS (2020), entre os efeitos adversos ocasionados pela pandemia, observou-se o aumento da ansiedade e do estresse. Dowbor *et al.* (2020) evidenciam como fatores geradores de estresse no contexto da pandemia: a insegurança do próprio contexto; a disseminação de notícias falsas; a internação por contágio; o medo de contrair ou de disseminar a doença; a perda de pessoas queridas; as medidas de isolamento e quarentena; e a perda de trabalho e renda. Apontam que essas situações estressantes geram diferentes efeitos na população e interferem no aprendizado, no desempenho profissional, gerando transtornos psicológicos e sintomas físicos.

Silva (2020) considera que é essencial preservar a saúde mental para o enfrentamento desse momento crítico que atravessamos e considera que qualidade de vida, bem-estar e felicidade devem ser priorizados nas ações de saúde. Entre as estratégias de enfrentamento orientadas à população podemos citar: o autocuidado, por meio da adoção e manutenção de hábitos saudáveis e intervalos para descanso entre os turnos de trabalho (OPAS/OMS, 2020).

Ou seja, a necessidade de estabelecimento de uma rotina diária durante a pandemia, um dos temas ofertados pelo Projeto De Bem com a Vida.



Enquanto direito à saúde no trabalho ao servidor do IFRR, um dos propósitos dos encontros do Projeto De Bem com a Vida foi incentivar a interação dos participantes, ainda que de forma virtual. De acordo com Rodrigues *et al.* (2020), a função social do trabalho foi afetada pela pandemia, modificou as formas de interação com os colegas de trabalho para a realização das atividades.

Outro objetivo do projeto foi incentivar a adoção de hábitos saudáveis e de atitudes e comportamentos que gerem emoções positivas e, por conta disso, promovam o bem-estar subjetivo. Nesse sentido, o referencial teórico da Psicologia Positiva, denominada como ciência do bem-estar, foi adotado para a sua estruturação, por ter em seus pilares o estudo das emoções positivas, das virtudes e forças pessoais e das instituições positivas (Seligman, 2004).

Os fundamentos dessa ciência estão ancorados nos aspectos positivos de pessoas e instituições, visam melhorar a qualidade de vida e promover o bem-estar subjetivo, a fim de prevenir psicopatologias provindas de limitações e de uma vida sem sentido (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000). Aponta-se, inclusive, a importância do bem-estar ser ensinado como “[...] antídoto à incidência de depressão, um modo de aumentar a satisfação com a vida e um auxílio a uma melhor aprendizagem e a um pensamento mais criativo” (Seligman, 2011, p. 93).

Essas competências sociais e emocionais são muito desejáveis de serem desenvolvidas em cenários adversos como o da pandemia e por isso foram pressupostos conceituais que balizaram o planejamento dos encontros promovidos pelo projeto.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido em duas etapas: uma desenvolvida de forma assíncrona, com o levantamento dos enfrentamentos psicossociais na pandemia da Covid-19, por meio de aplicação de um questionário on-line criado pelas autoras (Anexo 1). Esse instrumento foi composto por 10 itens, respondidos em 5 questões abertas e 5 questões fechadas. O questionário foi aplicado nos meses de julho a agosto de 2020 e teve 36 servidores participantes.

A outra etapa foi desenvolvida de forma síncrona, na qual ofertamos encontros virtuais de discussão e escuta sobre os sentimentos vivenciados. As reuniões ocorreram mensalmente, no período de março a dezembro de 2020, de modo virtual, pela plataforma do Google Meet, Instagram e canal oficial do IFRR no YouTube. Foram abordadas temáticas relacionadas à promoção de atitudes saudáveis e de bem-estar subjetivo na pandemia, bem como estratégias de cuidado psíquico e disseminação de orientações advindas de organismos oficiais de saúde, visando reduzir os efeitos negativos das notícias falsas veiculadas nesse período.

Esses encontros foram planejados e executados pela equipe multiprofissional da CQ-VSS, com apoio de profissionais internos e externos da organização, tendo como público a comunidade interna do IFRR (servidores da ativa e aposentados, alunos e terceirizados) e a comunidade em geral. Houve a participação média de 30 a 50 pessoas por encontro, homens e mulheres (havendo uma maior predominância de mulheres), variando de 25-60 anos de idade.

Os primeiros encontros aconteceram no formato de live no Instagram oficial do IFRR. Nesse momento, ainda estávamos nos familiarizando com o universo virtual de trabalho, havia muitos questionamentos a respeito da adesão dos servidores à atividade proposta.



Os impactos da pandemia estavam começando a se estruturar de forma mais notória, entre os mais prementes, a iminência de ansiedade frente ao medo do contágio, ao excesso de informações, algumas delas sem comprovação científica e ao confinamento.

Diante disso, escolhemos como tema inicial: “Saúde emocional em tempo de distanciamento social”, o qual foi abordado no formato de bate-papo, visando uma aproximação com os servidores em meio ao distanciamento social e para termos uma ideia de como estavam vivenciando a pandemia.

Para o segundo encontro, percebemos a necessidade de falar sobre o novo formato laboral: o teletrabalho, adotado de forma repentina no IFRR em função das restrições sanitárias impostas pela pandemia. Com pauta na questão “Home Office: estou trabalhando mais?”, trouxemos duas especialistas, uma da área da Administração e outra da Psicologia Organizacional e do Trabalho, as quais falaram sobre a gestão do tempo nesse contexto de trabalho.

No terceiro encontro, convidamos a Diretora de Gestão de Pessoas para apresentar as estratégias institucionais de enfrentamento da Covid-19 e para reforçar a importância da empatia e sensibilidade dos gestores em compreender as dificuldades dos servidores nesse novo formato de trabalho e estarem cientes das limitações impostas, buscando soluções conjuntas e condizentes com o cenário atual. Ao final, abordamos o tema “Diálogos sobre Ansiedade em tempos de pandemia”.

No quarto encontro, optamos por retomar o Projeto De Bem com a Vida, adotando o formato virtual via Google Meet, visto que possibilitava a fala e visualização de todos, mesmo que virtualmente. Foi uma edição especial diante das inúmeras perdas que aconteciam em nosso cotidiano e do luto vivenciado pelos nossos servidores em razão da perda de colegas de trabalho e de familiares. Com as restrições aos velórios e aos rituais culturais de enfrentamento ao luto, buscamos oportunizar uma homenagem aos servidores e familiares falecidos, seguida de uma reflexão realizada por um profissional da Psicologia, sobre a questão do luto.

No quinto encontro, foi a vez de experienciar a plataforma do YouTube no canal oficial do IFRR, com o tema “Cultivando a saúde emocional e o bem-estar em tempos difíceis: contribuições da Psicologia Positiva”. Para abordar essa temática convidamos uma psicóloga especialista na área. Além dessa temática, também tivemos a presença de uma representante do Comitê de enfrentamento da Covid-19 do IFRR para apresentar o Plano estratégico da organização. Diante da relevância das temáticas e do compromisso social da organização, optamos a partir desse encontro ampliar o público-alvo dessa ação, incluindo toda a comunidade interna e externa ao IFRR.

Diante da continuidade da pandemia e frente aos dados estatísticos que contrariavam as expectativas de uma redução na curva de contágio da doença, trouxemos para o sexto encontro uma mesa-redonda virtual com o tema “Reflexões de mundo em pandemia” e também a apresentação do projeto institucional denominado Acolhimento Psicológico Online, que objetivava oportunizar espaços de escuta e acolhimento das demandas de sua comunidade interna. Nessa mesa-redonda, tivemos a presença de especialistas na área de Psicologia e Sociologia e um especialista em saúde pública, que reforçou a importância da manutenção dos protocolos de biossegurança.



Adotando a abordagem das campanhas das cores e com o objetivo de reforçar a necessidade dos cuidados da saúde para além da Covid-19, no sétimo encontro falamos sobre a questão do suicídio. Por meio da integração das atividades do projeto na Campanha Setembro Amarelo do IFRR, realizada durante todo o mês, promovemos uma mesa-redonda virtual com o tema “Prevenção: atitude que pode salvar vidas”, na qual tivemos a presença de especialistas na área de Psicologia, representantes do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e do Centro de Valorização da Vida.

No oitavo encontro foi a vez de falar sobre a prevenção ao câncer de mama por meio da Campanha Outubro Rosa, com a presença de profissionais especialistas da Unidade de Assistência de Alta complexidade em Oncologia de Roraima, os quais falaram sobre prevenção ao câncer de mama, tratamento e serviços oferecidos na unidade, aspectos psicológicos e sociais da doença e o autoexame da mama. No nono encontro, ainda no mês de outubro, houve uma atividade especial alusiva ao Dia das Crianças, envolvendo os filhos dos servidores, na qual ofertamos contação de história e brincadeiras lúdicas.

No décimo encontro ocorreu um evento alusivo ao Dia Internacional do Idoso com a oficina “Longevidade, estimulação cognitiva e qualidade de vida”, com a participação de uma especialista em Gerontologia. No décimo primeiro encontro trouxemos uma reflexão sobre o Dia da Consciência Negra, com os temas “A mulher negra e o mercado de trabalho”, discutido a partir de estatísticas e destacando a luta constante da mulher negra por condições dignas de trabalho, e “Negritude, qualidade de vida e fatores associados”, com uma breve discussão da realidade estrutural do racismo no Brasil.

No décimo segundo encontro, último encontro do ano, realizamos uma edição especial de fim de ano. Nela houve uma retrospectiva dos encontros e vivências de 2020, um diálogo inter-religioso e amigo oculto solidário, com trocas de mensagens entre os servidores.

Finalizamos com a construção coletiva do “Mural Virtual do IFRR: espaço da gratidão”, pela plataforma Padlet, a qual envolveu a troca de mensagens entre os trabalhadores e estudantes do IFRR, assim como a comunidade em geral.

DISCUSSÕES

O Projeto De Bem com a Vida, como uma das estratégias institucionais de promoção à saúde e bem-estar dos servidores, foi capaz de efetivamente aproximar servidor e instituição em um momento tão atípico, quanto ao que vivenciávamos na ocasião, o qual se estende até a atualidade. Contudo, e para que fosse mais assertiva sua execução, a realização de um levantamento sobre o enfrentamento dos aspectos psicossociais no período da pandemia da Covid-19 tornou-se imperativa e de fato serviu ao norteamento das ações desenvolvidas ao longo do ano de 2020.

No que diz respeito ao questionário aplicado, passamos então a demonstrar de que maneira os servidores expressaram suas percepções, sentimentos, emoções e estratégias de enfrentamento. Vejamos:

A primeira pergunta do questionário foi de ordem subjetiva, com o intuito de mapear as percepções dos servidores em relação à pandemia. A categoria de respostas que apa-



receu com mais frequência foi aquela relacionada às alterações na rotina diária, em função da necessidade de permanecer mais tempo em casa e da privação do contato social e das atividades de lazer.

Essas alterações foram expressas na dificuldade em conciliar a rotina de trabalho com a doméstica e os momentos livres e de lazer, na falta de contato presencial com os alunos, na sobrecarga de trabalho, na necessidade do aprendizado das ferramentas tecnológicas, no aumento do estresse e das oscilações no humor, nos sentimentos de solidão e tristeza, nas alterações dos hábitos alimentares e do sono e no medo da contaminação. Estiveram também presentes respostas de cunho reflexivo acerca de pensamentos mais existencialistas sobre a vida e outras que citaram a melhora na qualidade de vida em função da flexibilidade.

Esses resultados corroboram com o cenário vivenciado na pandemia e descrito pelos organismos oficiais de saúde como OPAS/OMS e a Brasil (2020) e propiciaram às autoras ter uma noção de como os servidores vivenciavam o contexto, fator que serviu como elemento norteador do planejamento dos encontros síncronos dessa intervenção.

Quanto às estratégias de enfrentamento às diversidades utilizadas pelos servidores durante a pandemia, identificamos as respostas que serão categorizadas a seguir:

- I. Estabelecimento de uma rotina: disciplina para separar as atividades laborais das pessoais e doméstica, adoção de horários flexíveis de produção, definição de horários para a realização da atividade remota, divisão dos trabalhos por período do dia;
- II. Cuidados com a saúde: manter a atividade física e alimentação saudável, cuidados com a higiene, praticar meditação, sair de casa apenas para atividades essenciais;
- III. Envolver-se em atividades antes não realizadas por falta de tempo: entre as quais foram citadas o letramento digital e cursos on-line, cuidar de plantas;
- IV. Realizar hobbies: como ouvir música, assistir vídeos, ler, jardinagem, artesanato, culinária;
- V. Outras estratégias: não assistir a noticiários, focar em atividades prazerosas, priorizar o acompanhamento das atividades escolares dos filhos e brincar com eles.

Observamos que as estratégias de enfrentamento adotadas pelos servidores coadunam com as orientações veiculadas pelos organismos oficiais de saúde, sendo esse resultado um elemento favorável para o desenvolvimento da intervenção. Pode-se atribuir esse dado a aspectos pessoais e à própria formação educativa dos participantes ou ainda às ações desenvolvidas pela própria organização, que primou em veicular e disseminar em seus canais de comunicação informações oficiais e confiáveis em relação à pandemia.

Para mapear a eficácia das estratégias de enfrentamento adotadas pelos participantes, identificamos o seguinte: das 32 respostas obtidas, 27 participantes responderam que percebem melhoras. Entre os benefícios citados foram a redução da ansiedade, sentimentos de felicidade e mais segurança. Entre as respostas negativas, foi apontada a sobreposição do trabalho que, por ser remoto, dificulta a colocação de limites, como podemos observar nos apontamentos de Rodrigues *et al.* (2020, p. 2), “trabalhar em casa, sobretudo em contexto pandêmico, pode significar lidar com questões estruturais e psicológicas”.

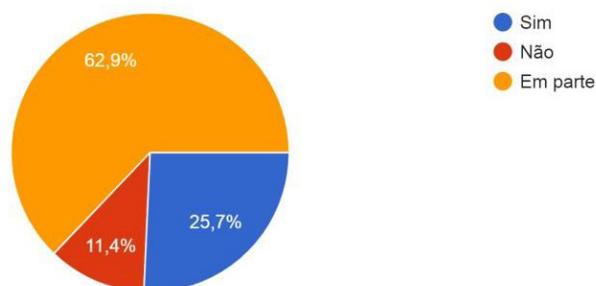


Na busca pela qualidade de vida nesse período hercúleo de pandemia, os participantes buscaram realizar atividade física, alimentação saudável, assistir a filmes e séries, leitura, artesanato e jardinagem, rezar, interagir com os familiares por meio das tecnologias de comunicação, dedicar-se a momentos de lazer e atividades prazerosas, preparo de artigos científicos. Houve uma resposta em que o participante relatou não estar conseguindo desenvolver qualquer tipo de atividade.

Em relação a conseguir adotar uma rotina diária no período da pandemia, das 35 respostas que obtivemos 22 (62,9%) responderam que em parte, 9 (25,7%) que sim e 4 (11,4%) que não, como demonstra a Figura 1. Os servidores que em parte ou não conseguiram adotar uma rotina apresentaram como principais motivos a divisão do teletrabalho com os afazeres domésticos (casa e família), as demandas de trabalho sem horário específico, a ansiedade e a procrastinação.

Figura 1 – Percepções sobre a rotina diária no período da pandemia

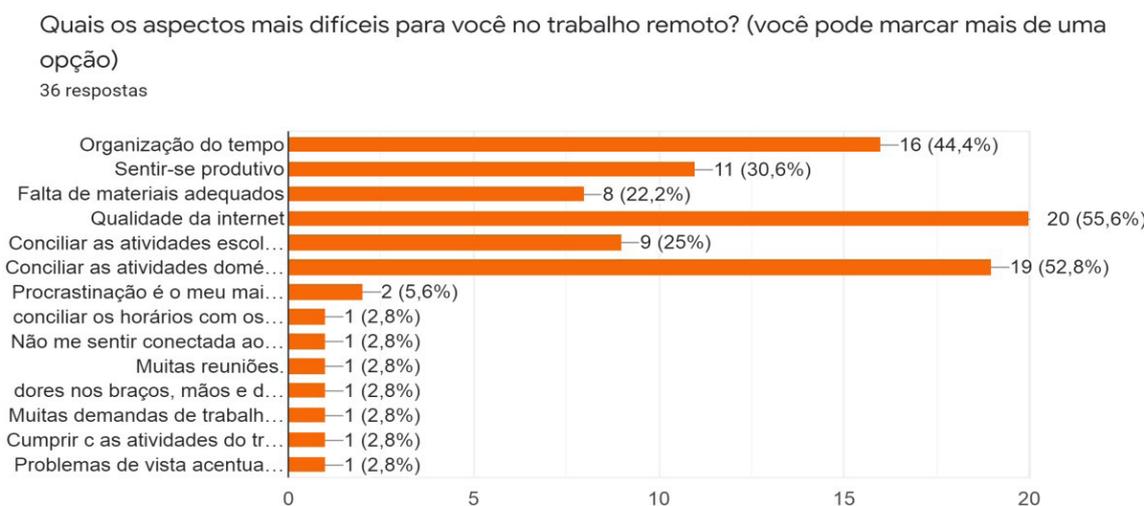
Conseguiu adotar uma rotina diária?
35 respostas



Fonte: Produzida pelas autoras (dados extraídos dos resultados do questionário respondido por meio do Google Forms.

Ao questionarmos sobre as dificuldades encontradas no trabalho remoto, destacamos que 55,6% apontaram a qualidade da internet, 52,8% conciliação com as atividades domésticas, 44,4% organização do tempo e 30,6% sentir-se produtivo, como demonstrado na Figura 2.

Figura 2 – Percepções sobre as dificuldades encontradas no trabalho remoto



Fonte: Produzida pelas autoras (dados extraídos dos resultados do questionário respondido por meio do Google Forms).

Tratando-se de um contexto da Educação, os apontamentos dos servidores vão ao encontro da discussão de Queiroga (2020). Para o autor, muitos docentes, bem como os demais profissionais se viram obrigados ao teletrabalho compulsório, frente à normativa dos órgãos reguladores da Educação em todo o país, tendo que, sem preparo prévio, utilizarem recurso, tarefas e autoestudo, uso de tecnologias digitais interativas, plataformas digitais streaming. Para além da utilização dessas TICs, os trabalhadores tiveram que repensar o seu processo e organização do trabalho, sem receberem treinamento, instrumentalização ou suporte técnico inicial.

Destaca-se também nesse resultado apontado na figura 2 a baixa qualidade de internet da Região Norte. Esse recurso é essencial para a realização das atividades laborais no trabalho remoto. Honorato e Marcelino (2020) corroboram em seus estudos sobre educação na pandemia, nos quais listaram dois nós críticos no ensino remoto do Brasil: a distribuição de internet banda larga e o despreparo dos professores para o teletrabalho. Mais um fator que contribui para a intensificação dos fatores estressores dos profissionais da educação na pandemia.

De uma forma geral, os participantes do levantamento elencaram como dificuldades para com a pandemia da Covid-19 a privação causada pelo isolamento; medo e tédio; saudades de abraçar, visitar, sair despreocupado, da família, colegas de trabalho e da sala de aula; perda de pessoas próximas; atender à necessidade de todos da família no mesmo ambiente; excesso de trabalhos on-line com baixa qualidade da internet; qualidade de vida prejudicada.

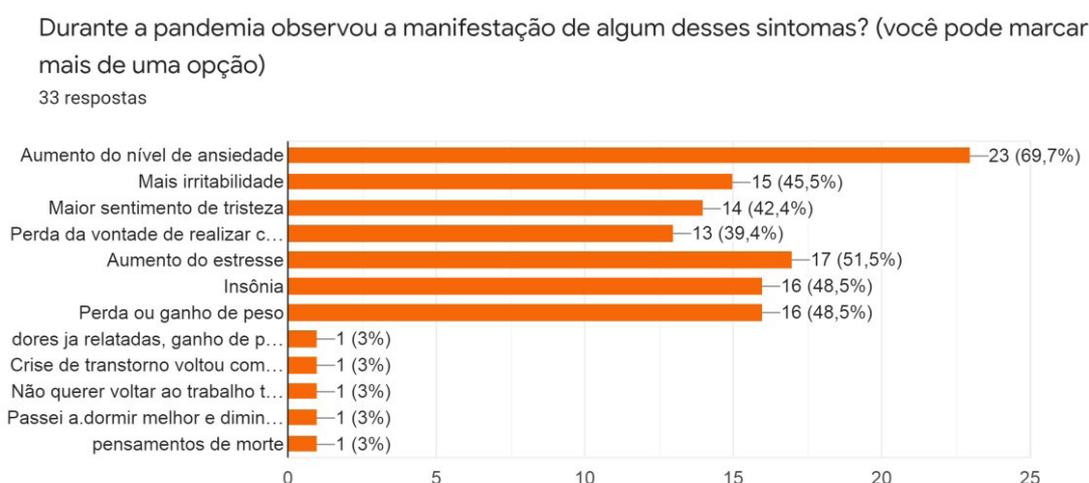
Tais achados corroboram com a revisão de estudos sobre situações de isolamento e distanciamento, de Garrido e Rodrigues (2020), em que identificaram um índice elevado de efeitos psicológicos negativos, com destaque para raiva, medo, humor rebaixado, irritabilidade e insônia, muitas vezes de longa duração. Os autores também enfatizaram a impossibilidade



de de realização dos ritos culturais e religiosos nos velórios e funerais das vítimas da Covid-19, que representa um nó crítico para o processo de luto das perdas familiares e de amigos e, em consequência disso, um possível sofrimento psíquico.

Para identificarmos indicadores de adoecimento/sofrimento mental, indagamos sobre a manifestação de sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Nesse quesito, tivemos destaque para o aumento do nível de ansiedade (69,7%), aumento do estresse (51,5%), insônia e perda/ganho de peso (48,5% cada) e mais irritabilidade (45,5%), como apontado na Figura 3.

Figura 3 – Manifestação de indicadores de adoecimento e sofrimento mental



Fonte: Produzida pelas autoras (dados extraídos dos resultados do questionário respondido por meio do Google Forms).

Os dados sobre sintomas de adoecimento/sofrimento mental apresentados neste levantamento não diferem dos dados nacionais. O Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Esportiva (LaNCE), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, realizou pesquisa sobre o comportamento humano durante o isolamento social com 1.460 pessoas de 23 estados e de todas as regiões do país, mediante a aplicação de um questionário on-line com mais de 200 perguntas, em dois momentos específicos, de 20 a 25 de março e de 15 a 20 de abril de 2020. O estudo mostrou que os casos de depressão quase dobraram entre os participantes da entrevista, ao passo que as ocorrências de ansiedade e estresse aumentaram em 80% nesse período.

Os resultados em relação ao aumento do nível de estresse reforçam com os achados de Pérez-Nebra, Carlotto e Sticca (2020), que assim descrevem o teletrabalho, uma forma laboral com variáveis como o espaço que se tem para realizar o trabalho ou a conciliação com as atividades domésticas e individuais, que podem afetar o nível de estresse percebido pelo indivíduo.

Como não tínhamos resposta quanto ao término da pandemia, questionamos sobre os sentimentos relacionados à retomada da vida profissional e pessoal pós-pandemia com o objetivo de fundamentar possíveis estratégias de intervenção para um ambiente de trabalho seguro, física e mentalmente. Típico das incertezas do início da pandemia, 77,8% dos partici-



pantes manifestaram sentimentos negativos em relação a esse possível retorno, com destaque para ansiedade, incapacidade perante o vírus, tristeza pela perda de amigos e familiares, medo de contaminação, do excesso de cobrança do trabalho, que virá na tentativa de recuperar o tempo perdido, e da morte. Os demais 22,2% encararam a pandemia de forma positiva como forma de aprendizado para a vida pessoal e profissional e manifestaram alegria sobre o retorno ao trabalho.

Corroborando com esses dados levantados, Rodrigues *et al.* (2020) elucidam que apesar de tumultuado e inesperado, deseja-se que os trabalhadores ressignifiquem o papel do trabalho em suas vidas para se estabelecer um vínculo menos rígido e mais amoroso entre o trabalho e a família, já que o tempo para o trabalho e o tempo para a vida foram misturados.

Por fim, solicitamos aos participantes do levantamento que nos indicassem temáticas para serem abordadas no encontro on-line e demais estratégias. Resumidamente sugeriram: organização de uma rotina em tempos de trabalho remoto; expectativas (ansiedades), relações interpessoais e cuidados necessários com o retorno do trabalho presencial; qualidade de vida pós-pandemia; expectativa de retorno presencial em contradição ao gosto pelo home office; sentimentos e emoções dos filhos pequenos na pandemia; luto e cura do vazio da perda. Foi a partir desse levantamento de estratégias psicossociais na pandemia, realizado junto aos servidores do IFRR, que iniciamos as atividades de intervenção associadas aos trabalhadores do IFRR e seus familiares, de forma síncrona e assíncrona.

As atividades síncronas on-line serviram aos momentos de discussão sobre os aspectos que apareceram com mais frequência no questionário, passíveis de serem dialogados e debatidos ao longo dos encontros conforme descrito na metodologia. No desenvolvimento das referidas atividades foram produzidos materiais informativos relacionados à saúde e bem-estar do servidor, por intermédio de cards e cartilhas educativas, reforçando o que havia sido abordado nos encontros virtuais, sendo eles: Cartilha Saúde Mental e Qualidade de Vida em Tempos de Trabalho Remoto e cards sobre prevenção aos acidentes em serviço e às doenças ocupacionais, dicas de como ser mais produtivo no home office, orientação de ida às compras, orientação de limpeza de objetos, Dia dos Pais, Dias das Mães, Novembro Azul, Dia Mundial de Combate à AIDS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se a partir dos relatos apresentados uma completa conexão com o que os estudos vêm apontando, a exemplo do estudo de Losekann e Mourão (2020), para quem no período pandêmico a influência do trabalho na subjetividade do indivíduo foi potencializada pelo isolamento social, que acarretou a redução das atividades de qualidade de vida e de relacionamento com a família devido à confusão das atividades do trabalho no espaço doméstico. Assim, reforçam que é essencial para uma relação harmônica e saudável entre as duas esferas (privada e pública) a continuidade do aprimoramento da relação saúde do trabalhador e teletrabalho.

Como resultados alcançados a partir da intervenção, podemos destacar uma maior participação dos servidores nas atividades virtuais, feedback positivo nos canais institucionais, maior visibilidade às ações realizadas pela CQVSS, maior amplitude das ações nos campi do



IFRR, em especial, aqueles localizados no interior do estado. Com o recurso digital conseguimos o maior envolvimento da comunidade externa do IFRR nessa ação.

Assim, concluímos que as estratégias coletivas de promoção à saúde e bem-estar no ambiente de trabalho podem ser realizadas satisfatoriamente de forma virtual, podendo ser um meio complementar às intervenções presenciais, para ampliar o alcance do público-alvo, quando fossem retomadas.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19**: recomendações gerais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-eAten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Teletrabalho e Teleperícia**: orientações para assistentes sociais. Brasília, DF: CFESS, 2020. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/teletrabalho-telepericia2020CFESS.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

COSTA, F. R. C. P. **Fatores estressores na atividade docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

DOWBOR, M.; VERONES, M.; COMNADULLI, B.; REINHEIMER, E. **Saúde mental e pandemia**: quais os impactos e como mitigar? Relatório de pesquisa com base na revisão da literatura nacional e internacional – junho e julho de 2020. 2020. GT de Políticas Sociais e Educação. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul; Gabinete de Crise Para o Enfrentamento da Epidemia Covid-19, 2020. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos//relatorio-saude-mental-e-pandemia-quais-osimpactos-e-como-mitigar.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

GARRIDO, R. G.; RODRIGUES, R. C. Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. **J. Health Biol Sci – Revista de Saúde e Ciências Biológicas**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1-9, 2020.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia Covid-19: a visão dos professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020. Disponível em: <http://faculdadeanicuns.hospedagemdesites.ws/ojs/index.php/revistadialogosemeducao/artic le/view/39>. Acesso em: 20 jun. 2021.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: o capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOSEKANN, G. C. B. R.; Mourão, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia COVID-19: quando o home vira office. **Caderno de Administração**, [S. l.], v. 28, p. 71-75, 2020.



ONU. **Guia com cuidados para saúde mental durante a pandemia.** Nova York: Organizações das Nações Unidas, 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1707792>. Acesso em: 22 ago. 2021.

OPAS/OMS. **COVID-19 interrompe serviços de saúde mental na maioria dos países, revela pesquisa da OMS.** [S. l]: Organização Pan-Americana de Saúde; Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-10-2020-covid19-interrompe-servicos-saude-mental-na-maioria-dos-paises-revela-pesquisa>. Acesso em:

PÉREZ-NEBRA, C. E. Bem-estar e estresse ocupacional em contexto de distanciamento social. *In*: MORAES, M. M. DE (org.). **O trabalho e as medidas de contenção da COVID 19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho no contexto da pandemia.** Porto Alegre: Artmed, 2020. Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/publicacoes>. Acesso em: 22 set. 2021.

QUEIROGA, F. (org.). **Orientações para o home office durante a pandemia da COVID19.** Coleção O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2020. Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/publicacoes/livros/volume-1-orientacoes-para-o-home-officedurante-apandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 29 set. 2021.

RODRIGUES, A. C. A.; MOSCON, D. C. B; QUEIROZ, G. C.; SILVA, J. C. Trabalho na pandemia: múltiplas realidades, múltiplos vínculos. *In*: MORAES, M. M. (org.). **O impacto da pandemia para o trabalhador e suas relações de trabalho.** Coleção O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2020. Disponível em: <https://www.sbpot.org.br/noticias/osimpactos-dapandemia-para-o-trabalhador-e-suas-relacoes-com-o-trabalho-ebook-do-volume2/>. Acesso em: 3 out. 2021.

RORAIMA. **Resolução n. 282-Conselho Superior.** Aprova a Política de Atenção à Saúde e Segurança do Servidor do Instituto Federal de Roraima. Boa Vista: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, 2017. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaoscolegiados/conselho-superior/resolucoes/2017/resolucao-n-o-282-conselho-superior>. Acesso em: 22 out. 2021.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar.** São Paulo: Objetiva, 2011.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente.** São Paulo: Objetiva, 2004.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: an introduction.



American Psychologist, [S. l.], v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

SILVA, N. Comportamentos saudáveis: autocuidado e compaixão. *In*: SILVA, N.; DAMO, L. P. (org.). **Vidas que mudaram**: contribuições da Psicologia positiva para situações de isolamento e de distanciamento social. Florianópolis: Editora da UFSC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210013>. Acesso em: 25 dez. 2021.

SODRÉ, T. P. **Contexto de trabalho, saúde, segurança dos docentes e medidas organizacionais dos campi agrícolas do Instituto Federal de Roraima**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

UERJ. Pesquisa da Uerj indica aumento de casos de depressão entre brasileiros durante a quarentena. **Portal Uerj notícias**. Rio de Janeiro: Diretoria de Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/11028/>. Acesso em: 26 dez. 2021.



ANEXO 1

Questionário on-line Levantamento dos enfrentamentos psicossociais na pandemia Covid-19

O Projeto De Bem com a Vida está de volta, servidores!!! Mas agora será realizado na versão on-line, com encontros virtuais, via Google Meet, nos meses de junho e julho. Assim, a Diretoria de Gestão de Pessoas, por meio da Coordenação de Qualidade de Vida e Seguridade Social (CQVSS), está realizando um levantamento de temáticas para abordagem nos encontros, para que possam melhor atender suas expectativas e necessidades atuais. Dessa forma, respondam, por gentileza, este breve questionário, que não precisa de identificação e nem estar logado no e-mail institucional.

- I. O que mudou na sua vida durante a pandemia?
- II. Quais estratégias você tem adotado para enfrentar as adversidades impostas pela pandemia Covid-19? Cite até 3.
- III. Observa alguma melhora quando as realiza?
- IV. Que atividades realiza para sua qualidade de vida? Cite até 3.
- V. Conseguiu adotar uma rotina diária?
() Sim () Não () Em parte

Em caso de resposta negativa, qual a sua maior dificuldade em estabelecer uma rotina?

- VI. Quais os aspectos mais difíceis para você no trabalho remoto? (Você pode marcar mais de uma opção)
() Sentir-se produtivo
() Organização do tempo
() Conciliar as atividades escolares dos filhos
() Conciliar as atividades domésticas
() Qualidade da internet
() Falta de materiais adequados
() Outro _____

Quais foram as maiores dificuldades para com a pandemia da Covid-19? Cite até 3.

- VII. Durante a pandemia observou a manifestação de algum desses sintomas? (Você pode marcar mais de uma opção)
() Aumento do nível de ansiedade
() Mais irritabilidade
() Maior sentimento de tristeza
() Perda da vontade de realizar coisas que antes lhe davam prazer
() Aumento do estresse



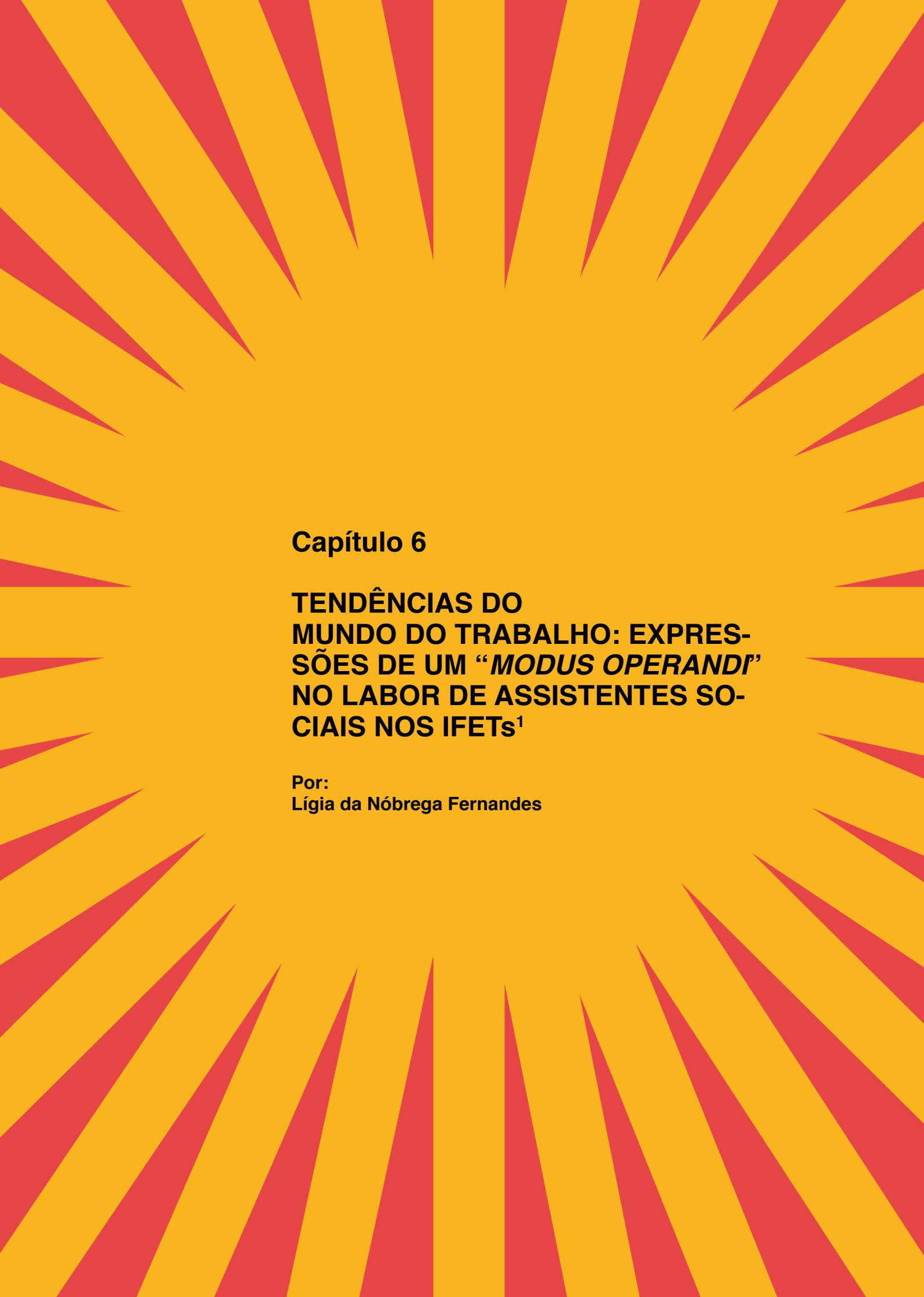
() Insônia

() Perda ou ganho de peso

() Outro _____

VIII. Como se sente para a retomada da vida profissional e pessoal pós-pandemia? Quais os seus medos e receios nessa etapa?

IX. Gostaria de deixar alguma pergunta ou temática para ser abordada no encontro? E/ou algo mais que gostaria de acrescentar?



Capítulo 6

TENDÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO: EXPRES- SÕES DE UM “*MODUS OPERANDI*” NO LABOR DE ASSISTENTES SO- CIAIS NOS IFETs¹

Por:
Lígia da Nóbrega Fernandes



Lígia da Nóbrega Fernandes⁶⁸

<https://doi.org/10.47519/eiae.p5c6>

INTRODUÇÃO

A atual forma de sociabilidade deixa evidente a ofensiva mundial contra o trabalho assalariado. Essa ofensiva, dentre outras coisas, é expressão da exaustão do modo de produção capitalista que, para garantir sua existência necessita permanentemente (re)elaborar e encontrar formas estratégicas de obtenção de taxas de lucratividade, mesmo que isso signifique ampliar padrões de subjugamento e superexploração da força de trabalho assalariada.

Assim, em nome da ampliação das taxas de crescimento do capital, quase tudo passa a ser permitido e validado no mundo do trabalho, não sendo dessa forma à toa, o apelo as novas formas de gestão, controle e imposições de um “modus operandi” de trabalhar que a cada dia precariza e agrava a processualidade das condições de realização do trabalho em todas as suas dimensões, inclusive no campo da educação profissional e tecnológica dos IFETs em que se insere assistentes sociais como parte dos trabalhadores assalariados da política educacional enquanto uma das mediações indispensáveis à esfera da reprodução. É sob esses eixos que o presente ensaio teórico se coloca.

Para possibilitar sua melhor compreensão, ele será dividido em três momentos, incluindo as Considerações Finais. Dessa forma, no primeiro momento será explanado os “esgarçamentos” do mundo do trabalho assalariado e as tendências contemporâneas de reduzir a categoria ontológica do trabalho a uma mediação que visa apenas a lucratividade. No segundo momento, se apresenta a reflexão em relação às expressões de um “modus operandi” de trabalho para assistentes sociais que labutam nos IFETs e, por fim, é exposta as Considerações Finais que indica a necessidade de ampliar a resistência da categoria no campo teórico, ético, político e formativo enquanto uma das estratégias de não se avassalar completamente a um “modus operandi” de trabalho que impõe nesse espaço sócio-ocupacional a atuação pragmática e instrumental.

“ESGARÇAMENTOS” DO MUNDO DO TRABALHO ASSALARIADO: TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

A existência social historicamente foi mediada pelo trabalho. Enquanto atividade humana essa condição histórico-social tornou possível diferentes saltos ontológicos (desenvolvimento da linguagem, aperfeiçoamento dos órgãos sensíveis, incorporação de novos conhecimentos etc.). Sob esse prisma, não se pode conceituar o trabalho como ato meramente biológico, mas constitutivo de um complexo que para além de ampliar a consciência dos indivíduos, possibilita desenvolver habilidades sociais, psíquicos/cognitivas estruturar a vida social e, portanto, a práxis humana. Dito de outro modo, essa é a forma socio-ontológica do

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.



trabalho que se realiza inicialmente na relação intercambiante entre homem-natureza para satisfação de necessidades humanas.

Diante disso, é indispensável o reconhecimento da tese marxiana de que, o trabalho é uma categoria universal presente no desenvolvimento e ascensão de todas as formações sociais mediante a qual “[...] os homens produziram-se a si mesmos (isto é, se autoproduziram como resultado de sua própria atividade) tornando-se – para além de seres naturais – seres sociais” (Paulo Netto; Braz, 2006, p. 37, grifo do autor).

Isso se realiza na medida em que “[...] põe em movimento as forças naturais, pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos” (Marx, 2013, p. 255), aspecto que exige prefigurações/representações mentais/subjetivas antecipadas que, posteriormente se torna actu (ato) objetivado; atos que são mediados pelo trabalho e que, portanto, não são heranças da espécie humana – entendida enquanto categoria biológica que transmite características puramente genéticas –, mas são resultantes da ação do gênero humano – enquanto categoria histórico-social – cujas características se transmite exclusivamente por relações sociais, para desenvolver a formação das escolhas, comportamentos, atitudes e formas de ser dos indivíduos sociais.

Assim, a constituição onto-sociomaterial dos sujeitos só pode ser mediada por atos de trabalho, não sendo, portanto, uma determinação herdada por códigos genéticos, mas de atividades que se desenvolvem para atender as diferentes necessidades humanas.

Duarte (2013, p. 103), reconhece isso quando tece a diferenciação entre espécie e gênero humano:

Os resultados da humanização histórico-social do gênero humano não se acumulam no organismo nem são transmitidos pela herança genética [...]. A herança genética transmite as características da espécie, na medida em que essas características se encontram materializadas no organismo humano, da mesma maneira que em qualquer outra espécie animal. Todos os seres humanos (salvo nos casos de anomalias genéticas) possuem as características fundamentais da espécie. O mesmo, porém, não acontece com as características fundamentais do gênero humano, na medida em que elas não são determinadas pela genética.

Admitindo o trabalho como criador da onto-sociomaterialidade das diversas formações sócio-históricas: da comunidade primitiva ao modo de produção capitalista, cabe agora atentar para o fato de que “[...] o ser social não se reduz ou [(se)] esgota no trabalho” (Paulo Netto; Braz, 2006, p. 37).

Tonet (2013, p. 93), também demarca essa concepção quando reitera, a partir do legado marxista:

[...] Marx, não reduz o homem ao trabalho, nem afirma que o trabalho é o elemento que determina inteiramente a vida humana. Quem faz estas afirmações incorre no equívoco [...] de entender trabalho como trabalho abstrato, cuja base é o valor de troca, ignorando que o fio condutor do pensamento marxiano é o processo de autoconstrução do homem tomado sempre em nível ontológico. Contudo, Marx nem sequer afirma que o trabalho, em sentido ontológico, resume a totalidade das



atividades humanas ou permite que dele sejam deduzidas todas elas. Para ele, o trabalho, em sentido ontológico, isto é, como atividade produtora de valores-de-uso, é o ato fundante do ser social e nesse sentido permanecerá como “lei eterna do devir humano”. Mas, apenas ato fundante e não um ato que esgota o ser social.

Ou seja, embora o trabalho constitua a categoria fundante do mundo dos homens, como lembra Lessa (2012, p. 27), a vida social não pode se resumir aos atos de trabalho, uma vez que há outras objetivações humanas no conjunto das relações sociais que se autonomizam frente ao trabalho, a exemplo, da categoria da práxis; que transcende a objetivação primária do trabalho com objetivações materiais e ideais enquanto componentes inseparáveis que emergem no processo de autoconstrução humana.

Nessa dimensão, o trabalho por si, não esgota a complexidade do ser social, mas estrutura outras mediações, como frisam Paulo Netto e Braz (2006, p. 44, grifo do autor):

A categoria da práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verificase, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constitutivas pelo trabalho, [(que)] o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano, enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser social criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.

O que se percebe diante dessa discussão é a confluência teórica em reconhecer que mesmo sendo o trabalho a gênese do desenvolvimento dos primeiros atos sócio-históricos humanos – impulsionados por necessidades latentes de sobrevivência, esses atos em si não se esgotam; ao contrário, originam ou dão continuidade a outras mediações objetivas e subjetivas no conjunto das relações sociais que se estabelecem, contribuindo assim para fortalecer a concepção de Lessa (2012, p. 25) de que “[...] não pode haver existência social sem trabalho”.

Partindo de tais princípios, logo se deduz que falar de trabalho, – estritamente no seu sentido ontológico –, é admitir que sua processualidade (que em um primeiro momento envolve a criação de valores de uso), viabiliza: a emancipação dos homens frente à natureza e sua autoconstrução em níveis mais elevados.

A importância do trabalho enquanto dimensão ontológica, paulatinamente vai tomando um patamar secundário – e até mesmo perdendo-se no conjunto das mediações. No capitalismo, sua primazia se converte em trabalho abstrato (produtor de valor); não por renúncia individual ou coletiva, mas pela imposição e necessidade de produção e reprodução capitalista que transforma o trabalho – de matriz ontológica – em trabalho abstrato, ou seja, num instrumento de subordinação e dominação do capital, na medida em que consegue impor o assalariamento da força de trabalho e sua venda.

Marx (2013, p. 124), faz esse destaque quando menciona:



Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso.

A forma socio-ontológica do trabalho, enquanto fundante do ser social é uma acepção que se diferencia do trabalho abstrato na ordem do capital que tem como fim precípua ser meramente produtor de mais-valor. Nessa ótica, precisa exercer predações para o avassalamento da classe trabalhadora, cujos demarcadores centrais se sustentam: no controle dos meios e do processo de produção, na conversão da força de trabalho em mercadoria descartável, na apropriação voraz da produção etc. Ou seja, subordinar o trabalho ao capital torna-se uma condição premente e indispensável do modo de produção capitalista “moderno”, sob o risco da ameaça à sua própria existência.

Por isso não raro, sob a classe trabalhadora pressões contumazes que, em última instância se convertem em ganhos reais de mais-valor, lógica que, precisa ser capturada criticamente pelos profissionais de Serviço Social - dado principalmente seu horizonte profissional - para que seja possível engendrar forças de resistência que possam fazer frente às determinações intrinsecamente enraizadas nas formações socioeconômicas e históricas. Sem isso, entre outros, corre-se o risco de naturalização da gênese e separação entre os possuidores de dinheiro e de mercadoria, conforme sublinha Marx, além de adaptações à ordem posta:

[...] a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro. Essa não é uma relação histórico-natural [...], tão pouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas é claramente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção social (Marx, 2013, p. 244).

O “segredo da criação de mais-valor” (Marx, 2013, p. 250) está, portanto, no triunfo da exploração da força de trabalho assalariada que se faz projetar em nível de grandeza lucrativa quando produz para além do tempo de trabalho socialmente necessário.

Em outras palavras, os ovos de ouro da geração de mais-valor revelam-se quando em determinada jornada de trabalho se consegue gerar em dado período de tempo, um valor para além do que é pago por essa jornada. O valor a mais gerado na produção ultrapassa, portanto, o valor pago pela força de trabalho.

Isso revela o interesse escuso da relação capital x trabalho no modo de produção capitalista, relação que se funda na necessidade de sempre querer ampliar valores a mais diante do que é pago para utilização da força de trabalho.

Marx (2013, p. 369), demonstra a incessante avidez capitalista por mais-valor quando afirma que “[...] a produção de mais-valor ou a extração de mais-trabalho constitui o conteúdo e a finalidade específicos da produção capitalista”. E isso pode ser feito basicamente de duas formas: incrementando o mais-valor absoluto e/ou relativo.



O mais-valor absoluto se realiza quando da ampliação/extensão da jornada de trabalho sem que seja aumentado o valor do salário. O mais-valor relativo, por sua vez, é incrementado quando se reduz o tempo de trabalho necessário (para a reprodução dos trabalhadores/força de trabalho) e se acresce o tempo de trabalho excedente a partir do desenvolvimento das forças produtivas (meios, objeto e força de trabalho).

Nessa situação, é fundamental o auxílio do avanço técnico-científico, uma vez que “O capitalista que emprega o modo de produção aperfeiçoado é, portanto, capaz de apropriar-se de uma parte maior da jornada de trabalho [...] do que os demais capitalistas no mesmo ramo de produção” (Marx, 2013, p. 393).

Sobre o mais-valor absoluto e relativo, Marx (2013, p. 390), assim sintetiza:

O mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valor absoluto; o mais-valor que, ao contrário, deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho chamo de mais-valor relativo.

Cabe frisar diante dessa constatação que, enquanto momentos da realização do mais valor e do seu incremento; o mais-valor absoluto e relativo podem se realizar de forma vinculada no mesmo processo de trabalho.

Não se pode negar que a imposição direta dessa lógica é a submissão dos indivíduos ao mercado capitalista, tornando a força de trabalho “coisificada” em uma ordem de classe demarcada pelo controle social da produção e reprodução dos indivíduos e de classe. Lessa (2012, p. 28), estabelece de forma nítida a diferença entre trabalho enquanto categoria fundamentalmente e trabalho abstrato ao explicitar que:

O trabalho abstrato é a redução da capacidade produtiva humana a uma mercadoria, a força de trabalho, cujo preço é o salário. Todas as atividades humanas assalariadas são trabalho abstrato. O trabalho enquanto categoria fundante é o complexo que cumpre a função social de realizar o intercâmbio material do homem com a natureza, é o conjunto de relações sociais encarregado da reprodução da base material da sociedade.

Em outros termos, isso significa dizer que, o trabalho enquanto forma de reprodução social tornou-se mais controlado e subsumido. Nesse particular, cabe apontar que, como o trabalho produtor de mais-valor é o eixo movente da reprodução e continuidade do ciclo capitalista, será indispensável a existência de trabalhadores “livres” de quaisquer “amarras” para vender e trocar por qualquer valor sua força de trabalho. Assim sendo, mesmo que a venda da força de trabalho esteja sem nenhuma forma de proteção trabalhista, seu possuidor precisa dispô-la à venda para a economia mercantil-capitalista a qualquer preço, dado ser essa a única forma de manutenção de sua existência material e social.

Nesse particular, o que se impõe para o trabalhador diante da necessidade material de manutenção de sua sobrevivência mínima, é a necessidade de alienar sua força de trabalho por um período para um comprador como forma de gerar mais valor para esse.

Sobre a criação de mais-valor Marini (2013, p. 171), assim expõe:



A produção e acumulação capitalista tem como mecanismo fundamental a criação de mais-valia. Basicamente, esta corresponde à diferença entre o valor produzido pelo trabalhador e a parte que lhe é devolvida, devolução que se faz sob várias formas, dentre as quais a mais geral é o salário. Considerada a partir do outro extremo dessa relação, a mais-valia é a parte do valor produzido pelo trabalhador da qual se apropria o proprietário dos meios de produção, isto é, o capitalista. A taxa de mais-valia consiste na relação existente entre o valor da parte apropriada pelo capital e o valor restituído ao trabalhador, qualquer que seja sua forma.

É por essa razão que capacidades corporais e intelectuais dos trabalhadores tornam-se mercadorias intercambiáveis por valores irrisórios, situação que se impõe com muita veemência, sobretudo a partir da crise estrutural do capital iniciada entre 1929-1932.

A crise de 1929 é considerada a maior crise planetária da história vivenciada pelo capitalismo mundial até esse momento (Behring, 2016, p. 68). Deflagra em todo sistema econômico e financeiro internacional uma espiral de colapsos, cuja face emblemática se expressou na queda da Bolsa de Valores de Nova York e, em decorrência: diminuição e escassez nos superlucros, comprometimento e queda do consumo e aumento nas taxas de desemprego.

Há de se atentar, no entanto, que esse fenômeno não foi único, passageiro ou estanque, ao contrário, continuou tendo oscilações cíclicas e existindo como parte do processo global de acumulação do capital. Netto (2012, p. 415-416), demonstra isso ao afirmar que:

A primeira destas crises emergiu em 1873, tendo como cenário principal a Europa e se prolongou cerca de 23 anos; marcada por uma depressão de mais de duas décadas, ela só se encerrou em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou explodiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra (Grifos nossos).

Conforme explicita, as crises fazem parte da dinâmica capitalista, uma vez que “não existe capitalismo sem crise” (Netto, 2012, p. 415), o que pressupõe dizer que frente essas também haverá estratégias para alavancar os índices de acumulação quando esse estiver sob ameaça.

No cenário contemporâneo, comandado pela quase completa racionalização e incremento técnico-científico do trabalho, isso torna-se mais viável na medida em que se agregam na processualidade do labor, velhas-novas práticas gerencialistas inspiradas nos modelos produtivos do fordismo, do taylorismo e Toyotismo; aperfeiçoadas a partir dos valores neoliberais, da reestruturação produtiva, de minimização do Estado e flexibilização trabalhista, cujo resultado não poderia ser outro, a não ser, a nítida redução dos direitos sociais, cujas expressões mais contundentes são: a uberização universal do trabalho, o esgarçamento de suas relações e condições, desmanche progressivo das relações salariais, contratuais e organizativa da classe trabalhadora.

As tendências formatadas no mundo do trabalho na contemporaneidade são de: segmentos expressivos de trabalhadores urbanos na informalidade, força de trabalho desalentada, trabalhadores domésticos, de exércitos de inempregáveis. Essa tendência se articula às crises globais e conjunturais de dificuldades de crescimento das taxas de acumulação do



capital. No entanto, quando aglutinada à crise global de saúde pública de emergência internacional, como foi o caso da Covid-19, o quadro de precarização das condições de trabalho se complexifica sobremaneira, uma vez que ganha maior força o trabalho flexível e desprotegido, cuja força motriz está fincada na reestruturação produtiva como estratégia para recomposição das taxas de acumulação do capital que, formata no cenário planetário, impactos sem precedentes para a divisão social e técnica do trabalho orquestrado pelas novas formas de gestão e organização do labor.

De acordo com Antunes (2001, p. 39), “[...] a reestruturação produtiva do capital nasce a partir de meados dos anos 70 quando se deu um claro sinal de manifestação crítica do capitalismo [...]”. Ou seja, sua gênese, assim como a programática neoliberal também se firma na necessidade de resposta de alavancar os índices de acumulação capitalista.

De maneira sintética, a reestruturação produtiva foca na centralidade da racionalização do trabalho. Isso inclui acirramento do gerenciamento do labor por meio principalmente do incremento da tecnologia.

Como forma de racionalizar o trabalho, a reestruturação produtiva do capital tem como princípios: necessidade de intensificação do trabalho visando o alcance do controle de tempos e movimentos laborais; trabalho polivalente na perspectiva de diminuição no número de contratação da força de trabalho; externalização do trabalho propugnando que esse possa ser realizado fora de seu lócus de realização; defesa da informalidade do trabalho, acirramento da concorrência e desregulamentação laboral como forma de barateamento de seus custos e, por conseguinte, rebaixamento nas remunerações; incentivo à desfiliação sindical e ao individualismo no trabalho como forma de ruir lutas por direitos coletivos bem como ao trabalho informal e desprotegido pela legislação trabalhista.

Isso impõe uma nova morfologia ao mundo do trabalho, a da chamada precarização trabalhista e salarial como traço demarcado do modo de ser do capitalismo na sua fase mais profunda de crise. Alves (2013, p. 236), sobre os imperativos dos mercados que invocam a precariedade e degradação das remunerações e dos contratos trabalhistas explicita:

A precarização do trabalho é um traço estrutural do modo de produção capitalista, possuindo, entretanto, formas de ser no plano da efetividade histórica. Por natureza, a força de trabalho como mercadoria está imersa numa precariedade salarial que pode assumir a forma de precariedade salarial extrema ou, então, de precariedade salarial regulada. O que regula os tons da precariedade salarial é a correlação de força e poder entre as classes sociais. É, portanto, uma regulação social e política.

Esse cenário impõe exigências universais para uma racionalização eficaz e eficiente do trabalho em todos os espaços sócio-ocupacionais do modo de produção capitalista, não isentando dessa forma assistentes sociais que labutam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no instante em que são impostas sobre os profissionais exigências de um “modus operandi” de trabalho.



EXPRESSÕES DE UM “MODUS OPERANDI” DE TRABALHO PARA ASSISTENTES SOCIAIS DOS IFETs

Para além de ter “[...] um papel fundamental na reprodução do ser social”, dado que possibilita a indexação/ampliação de diferentes capacidades, a educação no processo de expansão capitalista é parte de um complexo social que ocupou - e tem ocupado - cada vez mais um lugar estratégico na dinâmica da reprodução. Primeiro por sua capacidade de “instrumentalizar” as forças produtivas e, segundo, por se situar em um campo de disputa e legitimação ideológica que é necessária a própria lógica capitalista de ser. Assim sendo, se temos hoje na dinâmica do capital uma crise metabólica e sistêmica de sua reprodução, por óbvio que a educação enquanto parte inseparável do sistema e da reprodução social, é diretamente enredada, dado que figura como um dos seus pilares fundamentais. Mészáros (2008, p. 35) ao fazer essa análise ressalta:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os 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 a gestão da sociedade [...].

Por isso não ser à toa nas últimas décadas, a educação paulatinamente torna-se um grande nicho vendável e rentável para o capital. Tonet (2012, p. 32) alerta que; “Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir [...]”. Daí a intensificação do processo de privatização e transformação da educação em mercadoria-objeto de interesse do capital financeiro, cada vez mais capturada pelos fundos de investimentos financeiros dos mercados bursáteis para fins lucrativos. Coaduna com esse empresariamento nos diferentes níveis: a intensificação/expansão da Educação à Distância, a venda apostilada de materiais educativos, o gerenciamento escolar e a própria formação dos docentes. Sobre isso, alerta Oliveira (2009):

Além da oferta de vagas, presenciais ou a distância, tanto na educação básica quanto, em maior escala, na superior, difundiram-se outras atividades comerciais. No ensino básico, cresceu a venda de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais, que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor. Tais atividades são desenvolvidas por algumas das grandes redes de escolas privadas, como os Cursos Osvaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo e Pitágoras. Mais recentemente, esse grupo de instituições tem avançado sobre os sistemas públicos de educação básica, vendendo materiais apostilados para redes municipais e estaduais, tendo os mesmos avaliados no âmbito do programa nacional do livro didático (PNLD).

Nesse patamar se destaca, a necessidade de “adestramento” sem crítica da força de trabalho, encapsulada pelo discurso da formação humana/ “cidadã”, “patriota/nacionalista”, que de forma autoritária e sem participação efetiva - principalmente - de trabalhadores da educação, subverte conteúdos educacionais das matrizes curriculares.



A centralidade dessa narrativa - que em si traz prejuízos teórico-políticos para a maioria pauperizada; é fortalecida, sustenta-se e ganha legitimidade na ideia de que as adaptações educacionais - (a contrarreforma do Ensino Médio figura como grande exemplo) -, são ajustamentos indispensáveis do mundo do trabalho, pois em seu fim último, cria condições de competitividade e crescimento econômico a partir do “avanço” do “capital humano.

Colocar em prática tendências contra-hegemônicas que subverta a lógica de funcionalidade da atual política educacional que é sobretudo controlada pelas principais agências de fomento/financiamento, como o Fundo Monetário Internacional-FMI e Banco Mundial, tornou-se um enorme desafio, pois se o Estado burguês controla todo sistema educacional, que inclui a pesquisa e o desenvolvimento técnico-científico, obviamente que manter a classe trabalhadora em estágio de ignorância e alheamento à totalidade histórica, política, econômica e educacional são “metas” a serem perseguidas para o “bom fluir” dos fins lucrativos. Nesse sentido, como se situa globalmente a educação profissional e tecnológica e o exercício profissionais de assistentes sociais no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

Até o século XVII o ensino técnico não apresentava interconexões como o mundo da produção e do trabalho (Bazzo *et al.* 2008, p. 24-25). As forças produtivas e as relações de produção preservavam habilidades artesanais/manuais, se organizavam em regime doméstico, coletivo e manufatureiro. Petitat (1994 *apud* Bazzo *et al.*, 2008, p. 24), explicita com muita clareza esse momento quando afirma:

Até o século 17, a ideia de escola implicava basicamente a difusão de conteúdos simbólicos distantes da produção econômica. Tinha um sentido de conferir cultura (erudita ou enciclopédica), alfabetização e retórica aos filhos daqueles que se destacavam na sociedade. Em essência, era responsabilidade da escola treinar indivíduos para habilitá-los para o trato de assuntos como leitura, escrita, cálculos, dogmas religiosos, leis civis e filosofias.

Com a ampliação dos mercados, e a acumulação “primitiva” do capital, a forma organizativa da produção e do trabalho impõe a necessidade de ampliar a separação entre possuidores dos meios de produção x força de trabalho, apropriação privada da riqueza gerada socialmente, escoamento globalizado das mercadorias, treinamento de habilidades técnicas com intuito de conectar a força de trabalho ao mundo da produção. É assim que, para além do ensino enciclopédico, a partir do século XVII, o ensino técnico é sistematizado enquanto resposta às necessidades do mundo da produção e da acumulação. Atravessado pelo avanço técnico-científico, essa sistemática visa privilegiar uma abordagem teórico-técnica aplicada ao trabalho, conforme reconhece Bazzo *et al.* (2008, p. 24):

[...] uma nova forma de ensino aparece, constituindo uma grande novidade no sistema educacional: *o ensino técnico*. Como organização, esse novo ensino representava um modelo independente da antiga forma de se praticar essa atividade social. E esse novo modelo começava pela abordagem de trabalhos aplicados dentro das escolas, que consistia numa extensão das práticas técnicas e científicas (grifos nossos).



A formação da força de trabalho brasileira tem sua base piramidal assentada na utilização predatória da superexploração da força de trabalho negra e escrava de estrutura agrária “consagrada”. Em parte, isso explica uma expansão tardia do sistema “universal” de educacional, atraso no desenvolvimento tecnológico em relação aos países imperialistas e, conseqüentemente, uma inserção periférica e subordinada do país ao capital internacional. É justamente para essa base piramidal que o ensino técnico e, particularmente a política de educação profissional e tecnologia se desenvolve no Brasil.

Atravessada pela dualidade entre formação para o trabalho complexo e simples, a política de educação profissional e tecnologia brasileira é inarredável das atuais formas de organizar e gerir o atual modo de produção capitalista. Assim sendo, ela tem se configurado como um componente indispensável e inseparável dos processos de recomposição das taxas de acumulação do capital global.

Vinculada à nova forma de acumulação e ao seu modo de produzir, a política educacional de formação para o trabalho se mantém acoplada com o “mundo” do trabalho e suas transformações, visto que nestas são mantidas as chaves reais de possibilidades para exploração do trabalho e extração de lucros extraordinários. No entanto, é bem provável que estão à margem dessa interpretação crítica -, mas não de forma proposital - um conjunto de jovens que se inserem na educação profissional e tecnológica dos IFETs, cuja expansão vertiginosa se deu no Brasil a partir do ano de 2008.

A opção programática de expansão da política de educação profissional e tecnológica dos IFETs está centrada no ensino para desenvolver competências e habilidades instrumentais. Por isso, que, em geral, a base que norteia os conteúdos formativos, se guiam pela necessidade de alargar inteligências prático-instrumentais que é capitaneada pelo discurso ideológico da empregabilidade imediata. Isso em grande medida “seduz” boa parte dos estudantes, que, capturados pela lógica capitalista do consumo de mercadorias, e pela possibilidade de ascensão sócio material, internalizam a formação profissional e tecnológica enquanto soluções de seus problemas, que se sabe, com raras exceções, não são resolvidas com essa formação.

Conjugadas à política de expansão dos IFETs como expressão estratégica de captura de mais-valor a partir da absorção pelo mundo do labor de jovens trabalhadores - na sua maioria com formação para o trabalho simples, insere-se nas diferentes unidades dos IFETs no Brasil, jovens que na sua maioria têm perfis socialmente determinados, uma vez que grande parte são filhos/filhas da classe trabalhadora que carregam marcas: da ausência ou precários acesso aos serviços básicos de saúde e medicamentos, da violência doméstica familiar, do desemprego/subemprego estrutural/conjuntural, de vivências racistas, homofóbicas, xenofóbicas, etaristas, do baixo desempenho educacional, de conflitos relacionais com a família etc.

São marcas de uma herança transgeracional que determina em maior ou menor grau, a mobilidade educacional discente no qual permite afirmar que, fatores extraescolares são capazes de representar óbices para a permanência escolar, repetência e o abandono da trajetória educacional. Nesse particular, nem sempre a ampliação e democratização do acesso ao ensino técnico como aconteceu a partir de 2008 no Brasil por meio dos IFETs, pode significar igualdade de oportunidades, uma vez que famílias com composição social desiguais, entrecortadas pelo fenômeno do desemprego e desigualdades na renda, podem apresentar



índices de desistências, reprovações e evasões mais ampliadas se comparada às famílias com maior estabilidade social. Nesse sentido, o desempenho educacional discente não se relaciona apenas às condições acadêmicas, mas envolve situações extraescolares que são decisivas no acesso, permanência e terminalidade de cursos.

As causas do fracasso escolar são múltiplas e complexas. Diversos fatores intra e extraescolares influenciam uma permanência ou abandono da escola pelo aluno. Do ponto de vista dos condicionantes extraescolares, fatores como escolaridade dos pais, renda, arranjo familiar, número de filhos, sexo e raça já se encontram consolidados na Sociologia da Educação como elementos-chave para explicar o sucesso e o fracasso escolar, assim como a manutenção do ciclo intergeracional de pobreza (Canaan *et al.*, 2013, p. 302-303).

Esse conjunto multifatorial, dentro dos IFETs, constituem expressões da “questão social” contemporânea no campo educacional, e não pode ser desconsiderado que, são originadas no próprio movimento de crise, recomposição e acumulação do capital que em seu fim último, incide sobre os estudantes - e sem reservas -, no cotidiano laboral dos/das assistentes sociais que passam cada vez mais ser demandados a atender às necessidades sociais postas por esse cenário.

Isso significa em outros termos afirmar que, as tendências de crise da acumulação, de redefinições do mundo do trabalho e complexificação da “questão social” apontadas até aqui, se entrelaçam e se revertem em ameaças para os/as assistentes sociais dos IFETs enquanto parte do conjunto dos trabalhadores assalariados, cuja atividade também compõe o universo da valorização do capital.

Enquanto parte da classe trabalhadora, a venda de trabalho dos assistentes sociais enquanto “mercadoria força de trabalho”, torna-se também submetida aos mesmos dilemas e constrangimentos comuns a todos os trabalhadores assalariados, uma vez que, para colocar em movimento a força laboral - seja no âmbito dos IFETs ou em outros espaços sócio-ocupacionais -, os profissionais necessitam de meios e instrumentos de trabalho que, não sendo de propriedade dos assistentes sociais, devem ser colocados à disposição pelos empregadores institucionais enquanto condição para o desenvolvimento dos programas, projetos e serviços.

Ou seja, é condição para pôr em movimento a força de trabalho dos/das assistentes sociais, além da base teórico-metodológica adquirida na formação e na educação permanente, que as entidades empregadoras além de estabelecerem “demandas e prioridades a serem atendidas” por meio “programas, projetos e atendimentos a diretos previstos pelas políticas institucionais”, disponham de parte dos meios ou recursos materiais, humanos, físicos, financeiros necessários à sua realização. Sob essa lógica, não é demais afirmar que o/a assistentes sociais no interior dos IFETs - ou em qualquer outro espaço ocupacional - “[...] não tem o poder de livremente estabelecer suas prioridades, seu modo de operar, acessar todos os recursos necessários, direcionar o trabalho exclusivamente segundo suas intenções [...], o que por outro lado, não elimina sua autonomia relativa no terreno institucional e resistência para potencializar outros rumos às ações que melhor atendam os interesses dos segmentos mais pauperizados (Iamamoto, 2007, p. 421-422). De maneira sintética, as determinações impostas ao trabalho



concreto dos assistentes sociais, enquanto parte da geração do valor extraordinário que indispensavelmente é gerenciado pelos empregadores, é exposto por Yamamoto (2007, p. 215), da seguinte forma:

Os empregadores determinam as necessidades sociais que o trabalho do assistente social deve responder; delimitam a matéria sobre a qual incide esse trabalho; interferem nas condições em que se operam os atendimentos assim como os seus efeitos na reprodução das relações sociais. Eles impõem, ainda, exigências trabalhistas e ocupacionais aos seus empregados especializados e mediam as relações com o trabalho coletivo por eles articulado.

Nos IFETs, dada as determinações impostas à política educacional nacional com tendência de retrações, imposições e implementação de agendas neoliberais, influxo de práticas controlistas/gerenciais do trabalho² enquanto resposta ao influxo da reestruturação produtiva; o labor profissional dos assistentes sociais assume paulatinamente - (mas, não sem resistência) - um “modus operandi” de trabalhar, pois não raro, o corpo administrativo/ gerencial dos IFETs, exigem dos assistentes sociais:

- Atividades instrumentais de caráter *conferencial documental e “triagem” de informações socioeconômicas* para inserção de discentes na Política de Assistência Estudantil, destacando nessa seara, elaborações de planilhas financeiras mensais com ordem de pagamento dos “auxílios” estudantis;
- Atividades sistêmicas situadas no campo da *psico-ação*, dado o avanço no âmbito dos IFETs: de ideações suicidas, da violência autoprovocada, do aumento de doenças psicossomáticas como ansiedade, depressão e, diferentes tipos de transtornos do neurodesenvolvimento, a exemplo do Transtor-

² O controle do tempo de trabalho vem sendo implantado nas diferentes unidades do país por meio do ponto eletrônico biométrico. Essa ferramenta, gerida por um Sistema Unificado de Administração Pública-SUAP foi criada no ano de 2006 pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do R. G. do Norte-IFRN. Dentre outras coisas, esse instrumento de gestão administrativa permite registrar de forma eletrônica, até mesmo segundos de atraso dos servidores, sinalizando, caso isso ocorra, a necessidade de reposição desse tempo. No entanto, caso seja registrada excedência de segundos, minutos ou horas a mais trabalhadas, o sistema não permite acúmulo de tempo/banco de horas, o que de outra forma, significa apropriação estatal do tempo trabalhado. Fonte: SUAP-Sistema Unificado de Administração Pública: um software desenvolvido por uma instituição pública para instituições públicas. Disponível em: <Conheça o SUAP (ifrn.edu.br)>. Acesso em: 07 de set. 2023.

no do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual etc.;

- Ações voltadas para *validação e regulação de comportamentos* considerados indispensáveis para a “boa” funcionalidade ifetiana;
- Mediações familiares que suscitam - muitas vezes - *culpabilização de pais, responsáveis ou da família extensa* por situações que se sabe estão imersas e não são determinadas pela estrutura familiar;
- Visitas Sociais Domiciliares de cunho fiscalizador; - Ações fiscalizatórias em relação ao uso dos auxílios estudantis;
- Atendimento e desenvolvimento de atividades com explanação verbal atravessada por valores, concepções e posições religiosas e preconceituosas;
- *Requisições* de Parecer Social, como parte da opinião técnica profissional frente a dotações orçamentárias ínfimas para *redirecionar a aplicabilidade de recurso das áreas* do Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES³.

Há de salientar que esse “modus operandi” do labor profissional no âmbito dos IFETs - e nos diferentes espaços laborais - consolida e reafirma suportes conservadores, de apreensão manipuladora, objetiva, imediatista, instrumental, pragmática e descritiva do ser social. São componentes que atendem os interesses da acumulação e da dominação do capital enquanto tendências gerais do mundo do trabalho e do capitalismo mundializado e financeirizado (Cfess, 2022, p. 85), conclamando dessa forma, o afastamento de análises teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa, investigativa de base ontológica na medida em que, o “novo-velho” mundo do trabalho, precisa de atuações intuitivas, fragmentadas e efêmeras, que contradiz análises da totalidade histórica, como é a dialética materialista que busca captar a essência, a estrutura e dinâmica da realidade social com a elevação do abstrato ao concreto enquanto forma de compreender o homem ativo e real, na sua práxis social.

Esses componentes “racionalistas” da estrutura controlista do capital sobre o trabalho imprimem no exercício profissional degradações e constrangimentos nas condições e relações de trabalho no âmbito dos IFETs. Por isso, hoje mais do que nunca não ser difícil encontrar no interior das diferentes unidades dos IFETs do Brasil enquanto instituições de natureza empregadora pública, tendências como:

³ Importa destacar que, conforme o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas em diferentes áreas como: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, creche etc. No entanto, dada dotação orçamentária que contemple todas as áreas, aquelas tornadas prioritárias no âmbito dos IFETs, são as ligadas mais imediatamente ao acesso (transporte) e a sobrevivência mais imediata (alimentação). Porém, muitas vezes os/as assistentes sociais são pressionados/as - por suas chefias imediatas - a emitir opinião técnica por meio de Pareceres Sociais, permitindo redirecionar o investimento para além dessas necessidades mais urgentes.

- Trabalhadores/as sem condições éticas e técnicas de trabalho ao arripio da Resolução do CFESS nº 493/2006, que disciplina condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social;
- *Profissionais com sintomatologia de: cansaço exagerado, isolamento, irritação constante, dor musculoesquelética⁴ e psicossomáticas⁵ que causam desgastes físicos e mentais;*
- *Assistentes sociais usando o horário do não trabalho para encaminhamentos de atividades laborais que, mediadas pela “vigilância digital” proporcionada pela proliferação da Tecnologia da Informação e da Comunicação, impõe aos profissionais disponibilidade e exposição permanente para o labor a qualquer hora do dia ou noite, mas cuja carga horária é completamente ignorada pelas chefias imediatas e colegas de trabalho;*
- *Aumento no dispêndio de energias pessoais para acionamento do trabalho, dada a complexificação da “questão social” nos espaços cotidianos que exige, cada vez mais nos atendimentos das demandas individuais, maior debruço de tempo de trabalho para escuta qualificada, socialização de informações e encaminhamentos que, - não raro - se converte em prolongamento do tempo de trabalho para além da jornada estabelecida institucionalmente;*
- *Ampliação de atividades institucionais muitas vezes não mensurável quantitativamente como: respostas a e-mails e whatsApps, participação em reuniões colegiadas/pedagógicas/administrativas, elaboração de Editais da Assistência Estudantil, Pareceres e Relatórios Sócio-Técnicos, Registro de Atendimentos etc.*
- *Incidência de instauração de Sindicância ou Processos Administrativos Disciplinares-PADs relacionados à apuração de infração relativa a acúmulo de cargo público por Assistentes Sociais, considerando a necessidade de os profissionais ingressarem em mais de um vínculo empregatício como forma de obtenção de certa “dignidade” salarial.*
- Avanço de assédios morais/sexuais;
- *Implantação de instrumentos de gestão e controle do trabalho, a exemplo do SUAP (referido linhas atrás), que captura por meio biométrico a presencialidade dos profissionais no trabalho e o quantum de tempo de trabalho devido, caso o total da carga horária não seja atingida; mas que por outro lado ignora completamente o trabalho excedido, que automaticamente é expropriado pela esfera estatal; dimensão que faz lembrar de formas de intensificação no trabalho analisadas por Rosso (2006, p. 33), quando afirma que “tanto menos recortado por paradas, interrupções, tempos de descanso, intervalos*

4 “A dor musculoesquelética pode ser causada por doenças nos ossos, articulações, músculos, tendões, ligamentos, bursas ou uma combinação destes quadros clínicos”. Fonte: FORTE-VILLA, Alexandra. Dor musculoesquelética. 2023. Disponível em: <Dor musculoesquelética - Distúrbios ósseos, articulares e musculares - Manual MSD Versão Saúde para a Família (msdmanuals.com)>. Acesso em: 09 de set. de 2023.

5 “O surgimento de doenças psicossomáticas vem de um distúrbio mental que afeta o estado físico. Portanto, trata-se de doenças em que fatores emocionais, ansiedade, depressão [...], síndrome do pânico, estresse ocupacional, burnout etc., provocam profundos desgastes nos profissionais. Doenças psicossomáticas: o que são, lista das 40 mais comuns (2021). Disponível em: <Doenças psicossomáticas: o que são, lista das 40 mais comuns>. Acesso em: 09 de set. de 2023.

de qualquer ordem - genericamente chamados de “tempos mortos” - mais intenso é o trabalho, mais energias são consumidas do trabalhador e mais resultados produz”.

Todas essas dimensões, de maneira velada ou mais direta se impõem cotidianamente ao labor profissional no âmbito dos IFETs como um “modus operandi” de trabalho que se sabe que, entrelaça-se ao “esgarçamento” planetário atual do trabalho em todas as áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo de análise indicada até aqui apontou que no interior da crise estrutural do capital, cotidianamente se perfaz novas formas de expropriação do trabalho enquanto meio de alargamento do mais-valor. Nessa dinâmica, se destacam invariavelmente, o controle de tempos e movimentos no trabalho que, mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação TICs, estabelecem novas formas de consumo da força de trabalho que, muitas vezes os próprios trabalhadores, alienados por essa condição, não conseguem perceber o “pântano” de sobre trabalho que estão imersos.

Nesse particular, fenômenos como alongamento, intensificação, apropriação indébita de tempo de trabalho, precarização nas condições de sua realização, se configuram como tendência que se incorporam na processualidade do trabalho em todos os espaços, não isentando dessa forma, o trabalho de assistentes sociais nos IFETs na Política de Educação, conforme vimos, entendida também como um dos eixos estruturantes da manutenção da dinâmica capitalista.

De mais a mais, isso ratifica intervenções com tendências cada vez mais imediatistas, pragmáticas, aligeiradas, intuitivas, fragmentadas e efêmeras que é explicada como parte dos atuais “esgarçamentos” do mundo do trabalho assalariado e do estabelecimento de um “modus operandi” de trabalhar que responde à processualidade em crise, mesmo no âmbito da esfera dos serviços.

Em face disto, há uma necessidade premente que se imposta nessa seara: dos profissionais tentarem ampliar no âmbito dos IFETs resistências no campo teórico, ético, político, investigativo e formativo como uma das estratégias de não se avassalar completamente ao “modus operandi” de trabalho que se impõe e que, urge ser realizado de forma pragmática e instrumental enquanto parte, nos termos de Antunes (2018), da fenomenologia da superexploração do trabalho, situação que, pode ser entendida como irrefutável, mas que carrega em si possibilidades de resistências, uma vez que a totalidade histórica do trabalho e da vida não estão terminadas, ao contrário, são (re) construídas e (re) inventadas todos os dias pela práxis humano-social dos sujeitos.



REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho**: a questão social no século XXI. Revista Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2013.

ANTUNES, R. A questão do emprego no contexto da reestruturação produtiva do trabalho no final do século XX. *In*: HORTA, C. R.; CARVALHO, R. A. A. de. **Globalização, trabalho e desemprego**: um enfoque internacional. Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAZZO, W. A. *et al.* **Educação tecnológica**: enfoque para o ensino de engenharia. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

BEHRING, E. R. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2016. v. 2. (Biblioteca Básica de Serviço Social)

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidente da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 08 set. 2023.

CANAAN, M. *et al.* Educação profissional: menos evasão e reprovação no ensino médio? *In*: FAHEL, M. *et al.* (org.). **Desigualdades educacionais & pobreza**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, out./dez. 2006.

DOENÇAS psicossomáticas: o que são, lista das 40 mais comuns. 2021. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/doencas-psicossomaticas/>. Acesso em: 09 set. 2023.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Educação contemporânea).

FORTE-VILLA, A. **Dor musculoesquelética**. 2023. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/dist%C3%BArbios-%C3%B3sseos,-articulares-e-musculares/sintomas-de-doen%C3%A7as-musculoesquel%C3%A9ticas/dor-musculoesquel%C3%A9tica>. Acesso em: 09 set. 2023.



IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

KARL, M. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. L. 1.

LESSA, S. **O mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. 4. ed. Florianópolis: Insular, 2013, Coleção Pátria Grande: I.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção do Trabalho).

OLIVEIRA, R. P. de. Transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, [S. l.], out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNz-qZMk5nsp8SchmkQD/>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

PAULO, N. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Questões da nossa época, v. 44).

PAULO, N.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de Serviço Social, v.1).

SUAP. Sistema Unificado de Administração Pública: um software desenvolvido por uma instituição pública para instituições públicas. Disponível em: <https://portal.suap.ifrn.edu.br/#historico>. Acesso em: 07 set. 2023.

TONET, I. **Educação contra o capital**. [S. l.]: Edufal, 2012.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Ed. Instituto Lukács, 2013.



PARTE VI
ENSINO SUPERIOR

Capítulo 1

ALÉM DA EQUIDADE: O ENGAJAMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA UNICAMP

Por:

Vanilda Soares Santos

Cibele Papa Palmeira

Vanessa Tank Piccirillo Komesu

Franciana Nogueira Correa

Sônia Maria Pereira



Vanilda Soares Santos⁶⁹

Cibele Papa Palmeira⁷⁰

Vanessa Tank Piccirillo Komesu⁷¹

Franciana Nogueira Correa⁷²

Sônia Maria Pereira⁷³

<https://doi.org/10.47519/eiae.p6c1>

INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um direito fundamental garantido a todo cidadão conforme ratificado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A equidade no acesso à educação é um princípio fundamental consagrado no artigo 206, que estabelece diretrizes orientadoras para o ensino no país, considerando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No entanto, uma série de desafios compromete a entrada e a permanência de grupos minoritários, principalmente no âmbito do ensino superior. Nesse contexto desafiador, o Estado busca implementar políticas de acesso e inclusão, garantindo que todos os brasileiros, independentemente de sua origem social, econômica, étnico-racial ou cultural tenham acesso à educação. Conforme indica Silva:

A dificuldade em acessar uma educação básica de qualidade, a persistente presença do preconceito e discriminação arraigados, e as limitações financeiras constituem alguns dos principais entraves que dificultam a trajetória educacional de grupos minoritários (Silva, 2021, p.15)

Apesar do reconhecimento da educação como um direito fundamental que prevê igualdade de condições de acesso e de permanência escolar, o Brasil ainda enfrenta desafios complexos para efetivar a inclusão social no âmbito da educação.

Considerando os números divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Censo Escolar do ano de 2020, observa-se que grupos minoritários historicamente estiveram às margens do sistema educacional brasileiro, principalmente se tratando do ensino superior, objeto deste estudo.

Inicialmente, o INEP realizava a coleta de dados apenas da educação básica, mas no ano de 1994 passou a coletar os dados da educação no ensino superior. Os dados étnicos raciais passaram a ser coletados a partir do ano de 2004 e desvendou os números da desigualdade dos indivíduos pretos, pardos e indígenas enfrentados no âmbito do ensino superior brasileiro. A coleta dos dados étnico-raciais trouxe à tona um cenário que até então era desco-



nhecido e invisível, mostrando a baixa representatividade desses grupos no contexto escolar, como pode ser observado no Quadro 1.

Assim como os indivíduos pretos e pardos, os desafios enfrentados pelos povos indígenas no acesso à educação superior são refletidos na baixa participação desses povos no contexto acadêmico, representando apenas 0,5% do total de matrículas no Brasil, em comparação com os matriculados não indígenas.

Quadro 1 - Estudantes matriculados em instituição de ensino superior no ano de 2022

Instituição	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Pública	826.155	203.429	632.724	36.337	34.021	244.715
Privada	2.857.900	413.919	2.015.640	106.583	13.246	1.296.270

Fonte: INEP 2022.

No entanto, é importante destacar que há um aumento gradual observado, considerando o último censo educacional realizado pelo INEP, e respaldado pelos dados apresentados na pesquisa realizada em sua 12ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado pelo Instituto SEMESP no ano de 2022. Conforme demonstrado no quadro abaixo:

Instituição	Ano	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pública	2013	55,7%	9,6%	31,8%	2,3%	0,5%
	2020	48,3%	11,9%	37%	2,1%	0,8%
Privada	2013	61,8%	6,2%	28,9%	2,6%	0,4%
	2020	52,7%	7,6%	37,1%	2%	0,6%

Fonte: INEP 2022

Os números atestam que, com a aplicação de políticas de inclusão por meio das ações afirmativas, a diversidade se torna mais presente nas instituições de ensino superior no Brasil. Conforme evidenciado no quadro, houve um acréscimo de 2,3 pontos percentuais entre estudantes declarados pretos entre os anos de 2013 e 2020. De maneira semelhante, os estudantes indígenas tiveram um aumento de 2 pontos percentuais no mesmo período. Esse panorama se alinha ao contexto da implementação das ações afirmativas no país, na busca pela promoção de políticas de inclusão e reparação sócio-histórica.



AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E A LEI DE COTAS

As medidas de ações afirmativas se configuram como intervenções especiais e de caráter temporário, que objetivam corrigir as desigualdades históricas e estruturais que de forma continuada impediram o acesso à educação por grupos específicos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência, mulheres e indivíduos LGBTQIA+, principalmente no ensino superior (Oliveira, 2020). As ações afirmativas devem ter a capacidade de distinguir e estabelecer diferenças, sem que o sujeito contemplado com ela se sinta de alguma forma segregado (Feres, 2018).

No âmbito das políticas sociais voltadas para a promoção da igualdade e combate às desigualdades históricas, as ações afirmativas são ferramentas que possibilitam garantir a inclusão e a equidade de oportunidades para grupos historicamente marginalizados. Elas são implementadas em uma variedade de áreas estratégicas, como emprego, saúde e educação, com o objetivo de reduzir as barreiras que impedem o acesso a essas oportunidades.

No contexto das políticas sociais destinadas a combater as desigualdades históricas e promover a equidade, as ações afirmativas se manifestam como instrumentos significativos de intervenção.

Um estudo veiculado em 2020 pela Revista Nexo¹ - Políticas Públicas apresenta uma linha do tempo das ações afirmativas direcionadas para o ensino superior nas últimas décadas, ressaltando uma série de transformações significativas no cerne da implementação de ações afirmativas, objetivando a ampliação do acesso aos grupos minoritários, como pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. A discussão sobre ações afirmativas no ensino superior se iniciou na década de 1990, englobando uma variedade de políticas voltadas para promover os direitos civis, políticos e culturais de grupos historicamente discriminados.

Na área de emprego e mercado de trabalho, elas encontram aplicabilidade mediante a adoção de procedimentos como a instituição de cotas nos processos seletivos de empresas, respaldados pela Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 que prevê a reserva de vagas de 2% em concursos públicos para pessoas com deficiência e 10% para pretos e pardos.

Na Saúde, a concepção das ações afirmativas se materializa por meio do estabelecimento de programas voltados para atendimento médico de populações específicas, na busca pela supressão das desigualdades em saúde. (Castro, 2021, p.123). Campanhas de conscientização sobre a saúde desses grupos também fazem parte do escopo das ações afirmativas no contexto da saúde pública, a exemplo dos Distritos Sanitários Indígenas (DSEIs), que são unidades que têm a responsabilidade de articular estratégias voltadas para a promoção e prevenção em saúde e monitoramento epidemiológico, adaptado às particularidades culturais dessas comunidades.

No campo da Educação, as medidas se concretizam através de diversas estratégias, como a implementação de reserva das vagas em instituições universitárias para grupos minoritários, no estabelecimento de programa de bolsas de estudo e auxílios financeiros direcionados para estudantes que se encontram em vulnerabilidade social, além de cursos preparatórios em comunidades economicamente desfavorecidas, entre outras iniciativas de caráter inclusivo.

¹ <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2020/As-pol%C3%ADticas-de-a%C3%A7%C3%A3oafirmativa-em-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o>



O maior avanço nas políticas de ações afirmativas, no Brasil, se deu no então governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pelo Decreto nº7.234 de julho de 2010, viabilizando igualdade de oportunidades para estudantes do ensino Superior nas instituições públicas de ensino.

Com o PNAES, várias ações afirmativas foram implementadas nas Universidades e Institutos Federais, abrindo espaço para novas frentes, sendo a de maior impacto social a Lei Federal 12711/2012.

A Lei 12.711/12, conhecida como a Lei de Cotas, é uma das maiores políticas de inclusão na educação do ensino superior do país. Seu público alvo compreende estudantes provenientes exclusivamente do ensino médio em instituições públicas. A lei de cotas incorpora mecanismos destinados à promoção da igualdade de oportunidades, adicionalmente por meio da reserva de vagas específicas para pessoas com deficiência e indivíduos pretos, pardos e indígenas.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº9.394/1996, representou um marco na legislação educacional brasileira. Ela destacou a importância da assistência estudantil como uma ferramenta essencial para assegurar o acesso e a permanência de estudantes provenientes de famílias economicamente desfavorecidas, estabelecendo as bases para sua manutenção no sistema educacional. A LDB atribui ao Estado a responsabilidade de garantir a educação, abrangendo desde os anos iniciais até o ensino superior, conforme estipulado no artigo 3º, com princípios que incluem igualdade de acesso e permanência (item I), gratuidade em escolas oficiais (item VI) e respeito a diversidade humana, cultural e identitária (item XIV).

No que se refere à educação superior, o artigo 79 da LDB estabelece que o atendimento aos povos indígenas deve ser efetivado tanto nas universidades públicas quanto privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, bem como o estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

A implementação efetiva desses princípios requer a concretização de programas específicos, como é o caso do programa de permanência estudantil da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que busca viabilizar a efetiva inclusão e permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica no ambiente acadêmico.

O PROGRAMA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) é uma universidade pública localizada no estado de São Paulo. Com três campi distribuídos nas cidades de Campinas, Piracicaba e Limeira, esta instituição oferece 24 unidades de ensino e pesquisa, um abrangente complexo de saúde, incluindo duas unidades hospitalares de destaque no campus de Campinas, 23 núcleos e centros interdisciplinares, dois colégios técnicos e diversas unidades



de apoio. A universidade é um ambiente diverso onde cerca de 50 mil pessoas convivem e desenvolvem inúmeros projetos de pesquisa e de inovação.

A Unicamp dispõe de várias modalidades de ingresso, além do tradicional vestibular, mantendo seu compromisso com a inclusão e a diversidade. Entre as modalidades de ingresso, destacam-se a entrada por meio de cotas étnico-raciais, o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), no qual estudantes provenientes de escolas públicas recebem uma bonificação de pontos adicionados às suas notas no vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), as Vagas Olímpicas e o Vestibular Indígena.

A universidade mantém um programa de acesso e permanência estudantil por meio de um sistema de auxílios e benefícios destinados a estudantes que enfrentam situações de vulnerabilidade social. Esse programa é gerenciado pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), um órgão instituído em 1976 com a finalidade de conceber e implementar programas voltados ao apoio e à assistência estudantil.

O SAE é constituído por múltiplas áreas de atuação que operam de forma interdisciplinar, desempenhando papéis diversos com o propósito de promover a permanência e a integração dos estudantes na universidade.

O Serviço Social presta suporte em assistência social aos estudantes, incluindo a gestão e distribuição de auxílios como auxílio-alimentação, auxílio-transporte, auxílio-moradia, bem como encaminhamentos diversos e o acompanhamento dos casos em equipe interdisciplinar. Atualmente a equipe é composta por uma coordenadora de serviço, uma supervisora e 10 profissionais que oferecem atendimento direto aos estudantes, totalizando 12 Assistentes Sociais. A distribuição desses profissionais ocorre da seguinte maneira: 3 deles atuam nos campi de Limeira e Piracicaba, enquanto os outros 9 atuam em Campinas, onde se concentra o maior número de estudantes matriculados. A orientação Educacional oferece suporte e apoio aos estudantes em sua trajetória acadêmica, pessoal e profissional.

O Serviço de Assistência Psiquiátrica e Psicológica aos Estudantes realiza atendimento psicológico e psiquiátrico aos estudantes que necessitem de atendimento em saúde mental. A área de estágios oferta orientação, encaminhamentos e apoio aos estudantes que estão em fase de realização de estágios.

O SERVIÇO SOCIAL DO SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE (SAE)

O Serviço Social integrado no âmbito do SAE, desempenha um papel essencial na assistência aos estudantes com variados contextos socioeconômicos. Atua diretamente no desenvolvimento dos processos seletivos responsáveis pela concessão dos benefícios de permanência estudantil. O processo abrange a formulação e divulgação anual de Editais (em dois períodos do ano, um para estudantes ingressantes e outro para veterano), recepção e acolhimento dos discentes, fornecimento de orientações, integração ao programa de auxílios oferecidos, monitoramento das inscrições eletrônicas, análise criteriosa da documentação apresentada, realização de entrevistas individualizadas e, em certos casos, visitas domiciliares. Todos estes procedimentos resultam na avaliação socioeconômica e na atribuição de um índice de classificação social e, na ordenação para a distribuição dos auxílios.



A Bolsa Auxílio Instalação (BAI) é destinada a estudantes ingressantes que chegam à universidade sem condições financeiras de se manter. Para o recebimento deste auxílio, o estudante deverá estar inscrito no processo seletivo anual de bolsas auxílio do SAE e, obrigatoriamente, ter tido seu pedido para a Bolsa Auxílio Social (BAS) deferido.

A Bolsa Auxílio Social (BAS) é fornecida a estudantes que estejam cursando a graduação, com dificuldades de se manterem economicamente na Universidade. Nessa modalidade de bolsa, o estudante realiza uma contrapartida de 40 horas mensais em atividades que podem estar associadas à sua área de formação ou em movimentos sociais, sempre com a orientação de profissionais nas áreas de competência. Além do valor recebido pelas horas das atividades, recebe a gratuidade das refeições no restaurante universitário.

O Benefício Auxílio Transporte (BAT) auxilia estudantes que estejam cursando a graduação ou pós-graduação. O suporte consiste na concessão do valor referente a dois passes populares de transporte coletivo referentes aos dias úteis do mês subsequente ao mês do pagamento.

Já a Bolsa Auxílio Estudo Formação (BAEF) tem por objetivo proporcionar ao estudante de graduação que esteja com 75% do seu curso concluído a oportunidade de obter uma bolsa direcionada ao seu objeto de estudo, aprimorando-se na área que pretende se dedicar profissionalmente, acrescentando conhecimento teórico-prático e preparando-se melhor para o mercado de trabalho. A carga horária de contrapartida é de 20 horas semanais.

O Benefício de Isenção da Taxa de Alimentação (BITA) é destinado a estudantes da graduação e pós-graduação, consistindo em dar acesso franqueado aos restaurantes universitários nos dias de funcionamento para café da manhã, almoço e jantar, tendo como critério atender estudantes com renda per capita familiar bruta de até 1,5 salário-mínimo nacional.

O Programa de Moradia Estudantil (PME) consiste em vagas em moradia estudantil, destinadas aos estudantes que vêm de cidades distantes e apresentam dificuldades em manter residência com recursos financeiros próprios. O PME é constituído por unidades de casas com cozinha, banheiro, sala e quarto com quatro vagas para cada casa, totalizando 884 vagas, além de 27 estúdios para aqueles estudantes que já tenham uma família constituída (mãe solo, pai solo, casal com ou sem filhos). O propósito do programa consiste em facilitar a jornada acadêmica dos estudantes da Unicamp, proporcionando um espaço propício para debater sobre as questões concernentes à academia. Além disso, visa disponibilizar um espaço dedicado aos estudos e a produção intelectual, incentivando a formação interdisciplinar por meio da integração dos estudantes com a comunidade externa.

A Bolsa Auxílio Moradia (BAM) e Bolsa Auxílio Moradia Estúdio (BAME), seguindo o mesmo critério do PME, consiste na liberação de um valor mensal para estudantes de graduação e pós-graduação matriculados em cursos do campus Limeira e de Piracicaba, cidades essas de que não possuem uma moradia estudantil física, arcarem com o pagamento do aluguel. Para o campus Campinas esse auxílio vem ampliar a oportunidade de assistência na ausência de vagas no PME.

Além disso, o Serviço Social desempenha um papel fundamental ao fornecer suporte aos estudantes em situações emergenciais por meio da Bolsa Emergência, disponível em qualquer período do calendário acadêmico. É um trabalho caracterizado por sua natureza personalizada e pelo acompanhamento contínuo.

Quadro 3 - Valores das bolsas de permanência/2023

BOLSAS	QUANTIDADE	VALOR
BAI	294	R\$387,00
BAS	2516	R\$1006,70
BAT	804	R\$259,60
BAEF	50	R\$1255,73
BITA		livre acesso no RU
PME	884	vaga na moradia
PME Estúdio	27	vaga na moradia
BAM BAME	1885	R\$600,00
BOLSA EMERGÊNCIA	377	R\$1006,70

Fonte: <https://www.sae.unicamp.br/portal/pt/valores-de-bolsa>

Além da questão da acessibilidade material, é essencial considerar a importância da permanência simbólica dos estudantes. O Serviço Social desempenha um papel fundamental em todas as etapas do contexto da assistência estudantil, contribuindo para a consolidação das ações afirmativas. Nesse contexto, as ações afirmativas no âmbito da educação devem ser compreendidas como uma política social que se estende por diversas dimensões da questão social, conforme cita Yamamoto, 2009.

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão. (Yamamoto, 2009, p. 77)

A aplicação dessas políticas se torna ainda mais significativa quando observamos casos específicos, como o ingresso dos estudantes indígenas na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).



A CHEGADA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS E A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA UNICAMP

No ano de 2019, um total de 67 estudantes indígenas ingressaram na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) por meio do primeiro vestibular específico, voltado para os povos indígenas da universidade. A chegada desses estudantes, oriundos de diferentes regiões do Brasil, mobilizou toda a comunidade acadêmica e para que nenhum estudante ficasse sem acesso aos auxílios de permanência estudantil o SAE recebeu da Reitoria de Graduação a incumbência de conduzir o processo seletivo desses estudantes em um único dia. O serviço social, ciente da importância de acolher esses estudantes de forma respeitosa e inclusiva desempenhou um papel importante na criação de um espaço de diálogo intercultural.

Para atender a demanda dos estudantes, foi necessária uma atuação adaptada para garantir a acolhida e a integração desses estudantes na comunidade acadêmica. Toda a equipe de assistentes sociais foi mobilizada para realizar um atendimento no formato de força tarefa. As etapas do processo seletivo foram adaptadas e flexibilizadas à realidade desses estudantes, e todo o processo ocorreu em um único dia.

A partir desse momento, passaremos a relatar nossa experiência com os estudantes indígenas utilizando a primeira pessoa para descrever nossa atuação. O primeiro desafio identificado durante os atendimentos aos estudantes estava relacionado à questão da linguagem. Muitos deles não tinham o português como primeira língua, mas sim suas línguas maternas (indígenas). Além disso, a questão da documentação exigida dos inscritos para pleitear os auxílios mostrou-se outro ponto crucial. Como o processo é completamente digital e o sistema utilizado é intuitivo, os documentos requeridos no momento da inscrição apresentaram certa complexidade. Tudo isso, somado à dificuldade na utilização das tecnologias digitais, tornou o atendimento aos estudantes indígenas mais desafiador.

Após esse atendimento inicial exaustivo e desafiador, nossa equipe se reuniu para discutir pontos que poderiam ser melhorados em nossa atuação com os estudantes indígenas. A primeira questão que levantamos foi: estamos preparadas para atender os estudantes indígenas como deveriam ser atendidos?

Cabe salientar, aqui, que o perfil socioeconômico, cultural e geográfico desses estudantes contrasta com o perfil dos demais estudantes da universidade. A população universitária é predominantemente branca, com 63% dos estudantes se autodeclarando brancos, embora a universidade esteja investindo em ações afirmativas para aumentar a diversidade étnica e racial.²

Considerando o projeto ético-político da profissão, abarcar a questão indígena, e trazê-la para o debate da atuação profissional é fator mister para afirmar seu compromisso com as classes historicamente subalternizadas.

O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos traba-

² COMVEST. Perfil dos estudantes de graduação da Unicamp. Campinas: Comvest, 2023.



lhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa Social, 1996, p.6).

Considerando o entendimento do processo sócio-histórico desses povos e suas lutas por direitos trazem elementos que ratificam o caráter de reordenamento de nossas ações. Desde o ingresso desses estudantes na universidade, muitas demandas nos foram apresentadas e as especificidades que os indígenas carregam, considerando toda a bagagem cultural, suas tradições e modos de vida, conduziram-nos a uma busca por aprendizado com o objetivo de garantir que sua permanência na universidade seja equitativa e inclusiva, possibilitando-lhes vivenciar plenamente todas as experiências proporcionadas pela vida acadêmica e alcançar o sucesso da conclusão do curso.

Dentre a mobilização da equipe para adquirir conhecimento sobre a questão indígena na universidade, podemos destacar a nossa participação em diversas frentes relacionadas ao acesso e inclusão. Um exemplo ilustrativo desse compromisso é o nosso envolvimento ativo em Grupos de Trabalho (GT) dedicados à análise e aprimoramento do programa de permanência estudantil, especialmente voltado para os estudantes indígenas. Nesse contexto, buscamos reunir subsídios e informações importantes para a criação de auxílios que se adequem às suas particulares necessidades e circunstâncias. Outra iniciativa da equipe foi participar de uma disciplina AM097 - Diálogos Interculturais: Povos Indígenas e a Universidade, que é ofertada pela faculdade de Educação.

Durante o contexto da pandemia de COVID-19, a nossa equipe enfrentou o desafio de estabelecer e manter contato com os estudantes indígenas, muitos dos quais estavam em suas comunidades de origem. A falta de acesso à internet e a escassez de recursos tecnológicos apropriados para a realização das atividades acadêmicas constituíram uma significativa barreira. Nesse cenário, implementamos estratégias para manter a comunicação com esses estudantes, envolvendo o uso de plataformas digitais, como Google Meet e WhatsApp, além da realização de contatos telefônicos. Adicionalmente, buscamos estabelecer parcerias e colaborações com organizações dedicadas ao apoio das comunidades indígenas, visando assegurar que esses estudantes continuassem recebendo o apoio necessário para dar continuidade aos seus estudos ao longo desse desafiador período pandêmico.

Estamos promovendo rodas de conversa em grupos étnicos separados, com o objetivo de desconstruir estereótipos que generalizam todos indígenas, sem considerar a particularidade que cada etnia apresenta. Ouvir suas preocupações, colaborar na busca de soluções e definir a melhor abordagem para enfrentar os desafios específicos que surgem são componentes fundamentais de nossa atuação.

Atualmente nossa equipe é convidada para participar de várias instâncias, como a Comissão Assessora para Inclusão Acadêmica e Participação dos Povos Indígenas (CAIAPI), na qual duas assistentes sociais desempenham um papel ativo, com direito a voz e voto. Nossa intenção é integrar a política de permanência com a tomada de decisões que afetam diretamente a trajetória acadêmica desses estudantes.

Apesar de todos os esforços que temos dedicado para amparar esses estudantes, é inegável que enfrentamos um longo caminho diante das inúmeras adversidades que eles vi-



venciam, principalmente aqueles que provêm de comunidades remotas. Os obstáculos que esses estudantes enfrentam são numerosos e abrangentes. O deslocamento até a cidade de Campinas, a adaptação a um ambiente urbano desconhecido e as complexas transições envolvidas tem gerado desafios significativos, como foi relatado durante nossos atendimentos de acompanhamento social. Além disso, eles precisam lidar com todas as questões acadêmicas que envolvem essa transição enquanto enfrentam um ambiente acadêmico que, em muitos casos, se mostra hostil à presença indígena, resultando em um considerável sofrimento para alguns desses estudantes.

Outra questão crítica que os estudantes indígenas enfrentam é a adaptação a um contexto cultural e acadêmico profundamente diferente do que estão habituados. A dificuldade com a língua se torna uma barreira significativa já que muitos têm línguas indígenas como língua materna. A alimentação diferenciada, a falta dos rituais e a ausência da medicina tradicional são questões que também afetam não apenas seu desempenho acadêmico, mas a interação com os outros estudantes e docentes. O convívio com os não indígenas pode ser bastante desafiador, e neste contexto, temos buscado formas de reduzir esses impactos e proporcionar um ambiente de acolhimento e compreensão.

A barreira linguística também se torna um desafio para a equipe, em se tratando de tantas etnias assistidas em nosso programa. Atualmente estão matriculados na Unicamp 348 indígenas, pertencentes a mais de 70 etnias diferentes.

A questão da moradia para os estudantes indígenas é motivo de muita preocupação para nossa equipe, haja vista o formato concebido da moradia estudantil, em se tratando de um ambiente bastante diverso. Muitos estudantes têm dificuldades de se manterem residindo na moradia estudantil, seja pela própria dificuldade em adaptação às regras de convivência da moradia estudantil, ou por situações de preconceito sofridas pelos demais estudantes. Procuramos de todas as formas estabelecer um diálogo constante com os estudantes indígenas para compreender suas necessidades e desafios em relação à moradia.

A cada edição do vestibular específico para os estudantes indígenas, uma média de 80 estudantes pertencentes a esses grupos étnicos ingressam na universidade. É importante salientar que muitos desses estudantes vêm acompanhados de seus familiares, cônjuges e filhos e o Programa de Moradia Estudantil apresenta restrições quanto ao atendimento de estudantes com essa configuração familiar, devido ao número restrito de estúdios. A localização geográfica do campus de Campinas, situado em uma região de elevado custo de vida na cidade, resulta em valores de aluguéis substancialmente altos, o que acaba por dificultar a locação de imóveis por parte dos estudantes que têm família. Adicionalmente, os valores dos auxílios de permanência disponibilizados pela instituição muitas vezes não conseguem cobrir integralmente as despesas associadas aos familiares desses estudantes, tornando sua situação financeira ainda mais desafiadora.

Consideramos a carência de conhecimentos específicos na formação do assistente social sobre a realidade indígena, sobretudo no contexto da educação e quando não estamos diretamente inseridas em territórios com população indígena, como um dos obstáculos que dificultam a compreensão desse grupo. Essa compreensão abrange questões culturais, históri-



cas e socioeconômicas, as quais podem ser complexas devido à falta de familiaridade com essa realidade em nossa formação profissional.

A universidade vem promovendo em toda a comunidade acadêmica, campanhas contra o racismo e preconceito e se mostra empenhada em garantir que essa questão seja abordada em todas as instâncias da universidade e tem apurado casos em que o racismo se faz presente.

A questão acadêmica também é considerada pela instituição que, após a chegada da primeira turma de ingressantes indígenas, têm estudado um novo modelo de percurso formativo. Esse modelo busca suprir carências pedagógicas fruto de um ensino médio deficitário, principalmente para os estudantes que viviam fora do contexto urbano e com dificuldades com a língua portuguesa.

Embora a instituição tenha avançado na questão da assistência estudantil aos indígenas, ainda há muito por ser feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantos desafios, acreditamos que a busca por uma formação complementar seja através de seminários, oficinas ou cursos que abordem a questão indígena e objetivem agregar conhecimentos específicos, pode nos ajudar a lidar com as demandas trazidas pelos estudantes. Estabelecer parcerias com a rede socioassistencial, com as lideranças indígenas, com os profissionais que estejam atuando em territórios próximos às terras indígenas ou comunidades e aldeias pode nos fornecer orientações valiosas para subsidiar o nosso suporte aos estudantes de forma mais adequada às suas necessidades.

O assistente social desempenha um papel importante na promoção e implementação de políticas de ações afirmativas e pode contribuir de forma significativa dentro da universidade com propostas voltadas para esse público específico. Além disso, a produção de estudos focados na questão indígena, em nosso campo de atuação, hoje tão escassos, é uma maneira de contribuir para a construção de parâmetros na atuação com os estudantes indígenas, no contexto educacional, visando compreender os obstáculos e as demandas específicas que se apresentam.

No entanto, é importante destacar que o enfrentamento das barreiras institucionais, como a falta de diretrizes claras para o atendimento integral das demandas e encaminhamentos, bem como escassez de recursos financeiros adequados para um programa de permanência específico voltado para os estudantes indígenas são pontos importantes a serem discutidos e superados.



REFERÊNCIAS

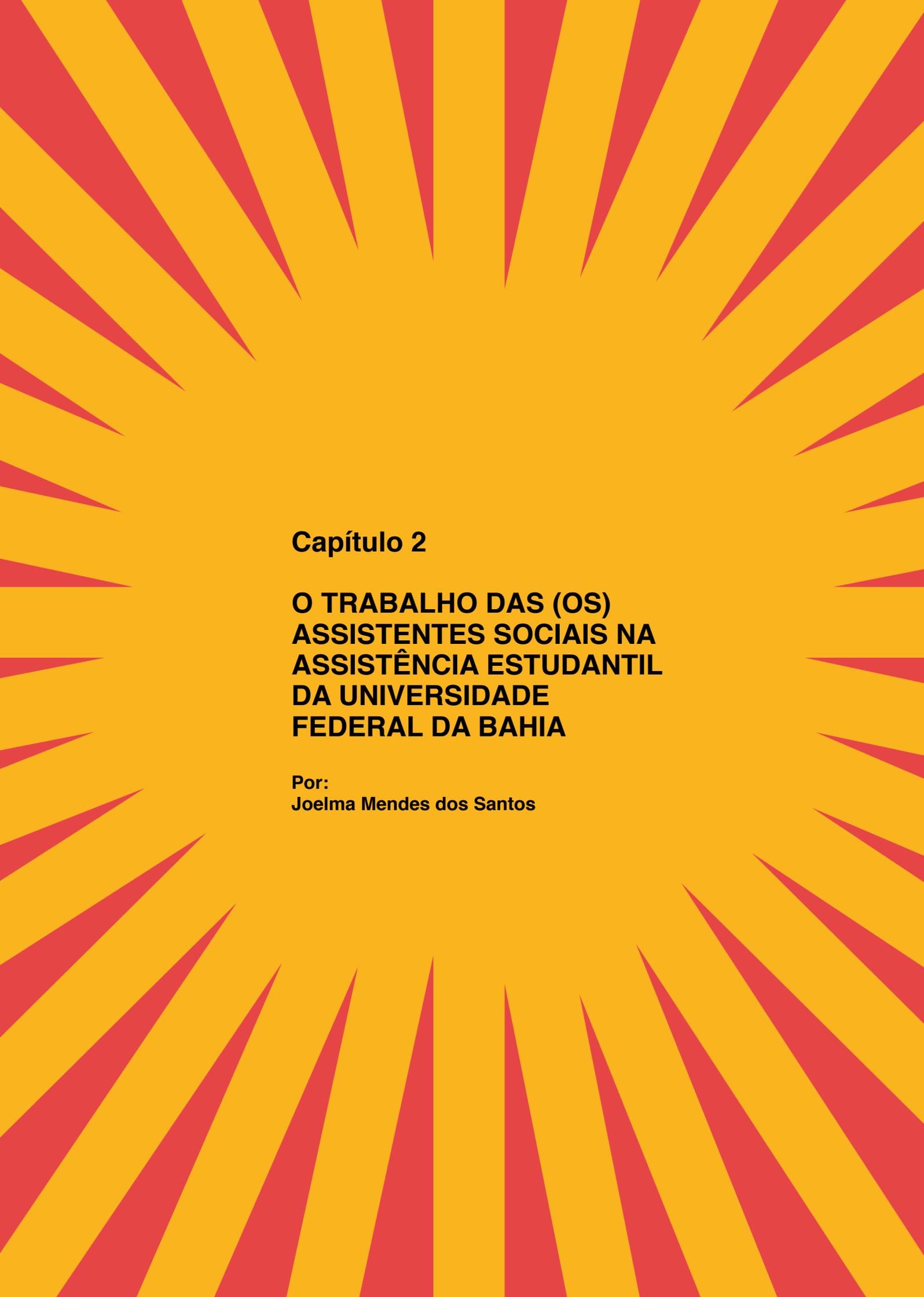
- ABEPSS. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.
- AMARAL, W. R. do; BILAR, J. A. B. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 46, p. 180-195, 2020.
- BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, [S. l.], v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018.
- BERGER, W. (org.). **No olho do furacão: populações indígenas, lutas sociais e Serviço Social em tempos de barbárie**. Vitória: Editora Milfontes, 2019.
- CASTRO, N. J. C. de. Ações afirmativas: aplicação às políticas de saúde para população negra. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 121-142, 2021.
- CFESS. **CFESS manifesta**. Brasília: CFESS, 2012b.
- CFESS. **Caderno 3**. Brasília: CFESS, 2016. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno03-Racismo-Site.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.
- GUIMARÃES, A. S. A.; SOARES, L. E. **Ações afirmativas no Brasil: uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 2006.
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- SILVA, M. R. Ações afirmativas e educação: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 14-29, 2021.
- OLIVEIRA, L. A. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 93, p. 1-28, 2020.
- BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, p. 13669, 25 jul. 1991.



BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

SILVEIRA, M. M. da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.



Capítulo 2

O TRABALHO DAS (OS) ASSISTENTES SOCIAIS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

**Por:
Joelma Mendes dos Santos**



Joelma Mendes dos Santos⁷⁴

<https://doi.org/10.47519/eiae.p6c2>

INTRODUÇÃO

Este artigo se dedica à exposição e análise dos dados relativos à pesquisa intitulada: o trabalho de assistentes sociais no âmbito da assistência estudantil da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa definiu como objetivo geral: analisar o trabalho de assistentes sociais na assistência estudantil da UFBA, e como objetivos específicos: caracterizar a assistência estudantil promovida pela UFBA; descrever o perfil profissional das (os) assistentes sociais que trabalham na assistência estudantil da instituição; analisar as condições de trabalho das (os) assistentes sociais na assistência estudantil, e identificar e analisar as requisições, as demandas e respostas profissionais das (os) assistentes sociais na assistência estudantil da Universidade.

Quanto à metodologia, o estudo partiu de um levantamento bibliográfico, de uma análise documental e de uma pesquisa empírica. A pesquisa empírica ocorreu a partir da aplicação de um questionário on-line com 43 questões subsidiadas no roteiro de descrição do processo de trabalho coletivo no qual se insere as (os) assistentes sociais¹ e foi estruturado a partir de três eixos, contemplando questões relativas ao Perfil Profissional; Condições de Trabalho e Requisições, Demandas e Respostas Profissionais.

Ampliar o conhecimento sobre o trabalho de assistentes sociais na assistência estudantil exigiu uma maior compreensão sobre o processo de constituição da oferta de ensino superior no Brasil, bem como sobre as transformações ocorridas no seu interior sob o domínio do capital, caracterizadas pela tendência de aumento da escolarização da classe trabalhadora e as determinações para requisição de assistentes sociais para trabalhar no âmbito da assistência estudantil, com o objetivo de atender às expressões da “questão social”.

O estudo permitiu caracterizar o trabalho de assistentes sociais na assistência estudantil da UFBA a partir da exposição e análise dos dados relativos ao trabalho destas (es) profissionais na PROAE, entendendo que as IFES se constituem como espaços sócio-ocupacionais com variadas possibilidades para o trabalho profissional.

1 Documento disponibilizado pelo Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida – Doutor em Educação pela UFF e professor adjunto da Faculdade de Serviço Social da UERJ, no curso “Sistematização da atividade profissional do Serviço Social”, promovido pela coordenação de Desenvolvimento Humano, da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas, em parceria com a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE) da Universidade Federal da Bahia, realizado no período de 03 a 06 de outubro de 2017, com carga horária total de 48 horas.



A CARACTERIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

O lócus da pesquisa é a UFBA, instituição que se estabeleceu no Brasil após a chegada da Família Real Portuguesa no país, em 1808. Constituiu-se a partir da conjunção de unidades preexistentes, tornando-se universidade através do Decreto-Lei nº 9.155, de 08 de abril de 1946, sendo até então a única instituição federal de ensino superior público no estado da Bahia.

A UFBA é uma instituição multicampi, com instalação de unidades universitárias em Salvador, Vitória da Conquista e Camaçari. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022, a Universidade dispõe de 106 cursos de graduação, com 39.795 estudantes matriculadas (os) e 143 cursos de pós-graduação, com 6.172 estudantes matriculadas (os). É constituída por oito Pró-Reitorias, e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), espaço sócio-ocupacional onde trabalham as (os) profissionais, objeto desta investigação, é a mais recente entre as Pró-Reitorias, criada em 2006 como Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, e em 2009, passa a ser denominada Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, encarregada pelo planejamento, fomento, supervisão, avaliação e controle dos programas e ações nas duas dimensões que lhes estruturam (UFBA, 2013).

Diante das suas obrigações legais, a PROAE tem desenvolvido projetos e ações com a finalidade de assegurar a permanência, através da assistência estudantil, às (aos) estudantes em situação de vulnerabilidade social para enfrentamento das persistentes “desigualdades sociais e a discriminação de grupos historicamente excluídos dos espaços legitimados de poder, a saber: mulheres, negros(as), indígenas, comunidade LGBT, pessoas com necessidades especiais, ciganos(as), dentre outros grupos” (UFBA, s/d, s/p).

A sede da PROAE está localizada na Rua Caetano Moura, nº 140, Federação e para execução das atividades, dispõe de 141² trabalhadoras (es) com formação em diferentes áreas do conhecimento, a exemplo de Administração, Enfermagem, Pedagogia, Psicologia, Recepcionista, Secretariado Executivo, Serviço Social, Contabilidade, além de outras (os) profissionais como de Serviços Gerais, estagiárias (os), bolsistas, seguranças e porteira (os) .

As (Os) trabalhadoras (es) livres, aos quais foi possível a venda da sua força de trabalho mediante a transformação de sua capacidade de trabalho em uma mercadoria, em troca de um salário para manutenção da subsistência, encontram-se na PROAE, contratadas (os) via concurso público para provimento de caráter efetivo, ou via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

A remuneração destas (es) trabalhadoras (es) e a carga horária de trabalho apresentam variação, tendo em vista o nível de qualificação, ou tempo necessário para preparação de uma força de trabalho específica, e/ou ainda tipo de contratos. As (Os) servidoras (es) subme-

2 Os números apresentados sobre a quantidade de trabalhadoras (es) lotadas (os) na PROAE podem apresentar variação, tendo em vista as oscilações decorrentes de aposentadoria, afastamentos de saúde e/ou capacitação, demissões, tendo esta última atingindo parcela significativa de trabalhadoras (es) terceirizadas (os) em decorrência das restrições orçamentárias impostas à universidade.



tidas (os) ao Regime Jurídico Único (RJU) encontram-se amparadas (os) na Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005³, o que inclui o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE). A sede da Pró-Reitoria funciona de segunda a sexta-feira, das 7:00h às 19:00h. As (Os) trabalhadoras (es) estão organizadas (os) em dois turnos de trabalho para atendimento de demandas espontâneas da população usuária.

A PROAE é responsável por promover o acesso das (os) discentes às ações da assistência estudantil promovidas na Universidade que, por sua vez, ocorre via processo seletivo, a partir da comprovação da situação de vulnerabilidade socioeconômica, realizada mediante a apresentação de documentos relativos à identificação da (o) estudante e seu núcleo familiar, informações e comprovações sobre as condições de vida e trabalho de cada familiar, o domicílio, despesas permanentes e situação de trabalho e renda.

Para dar prosseguimento ao processo de trabalho coletivo e combinado, desenvolvido no âmbito deste espaço sócio-ocupacional, a PROAE se estrutura internamente a partir de três coordenações, nomeadas como: Coordenação de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade (CAAED), Coordenação de Programas de Assistência ao Estudante (CPAE), constituída pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) e Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPE), e Coordenação de Unidades Executivas (CUE).

Na CPAE⁴ estão lotadas (os) profissionais de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Enfermagem, auxiliares de enfermagem e assistentes administrativos, sendo de sua competência:

1. coordenar processos de seleção para ingresso nos programas de moradia, restaurante universitário e creche;
2. cadastrar estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica;
3. desenvolver ações de apoio social aos estudantes;
4. assessorar o Pró-Reitor de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil e o Conselho Social de Vida Universitária na implementação e condução das políticas de assistência estudantil;
5. planejar ações de avaliação e acompanhamento social;
6. realizar pesquisas das condições sócio-econômicas dos estudantes;
7. acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes beneficiários;
8. colaborar com outros órgãos competentes na elaboração de projetos voltados para a melhoria do desempenho acadêmico de estudantes;
9. propor programas de acompanhamento psicossocial para estudantes;
10. organizar atividades voltadas à qualificação das relações interpessoais dos estudantes que convivem nas residências estudantis (UFBA, 2013, p. 37-38) (sic).

Segundo o documento “UFBA em Números” (2019), as ações de assistência estudantil na Universidade dispuseram de R\$ 36.885.333,00 (trinta e seis milhões, oitocentos e oitenta e cinco mil, trezentos e trinta e três reais), valor orçado em 2019 e totalmente executado durante o ano seguinte, o que permitiu manter a oferta de 818.854 benefícios, incluindo

³ Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

⁴ Vale registrar que no âmbito dessa coordenação funciona o Núcleo de Atenção à Saúde Integral da/o Estudante (NASIE). O NASIE possui como competência prestar acolhimento, encaminhamentos, orientações e acompanhamento de estudantes cadastradas(os) nas situações relativas à saúde. Além disso, a equipe do NASIE é responsável pela recepção das solicitações de auxílio-saúde para aquisição de óculos e medicamentos, sem cobertura no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) (UFBA, s/d).



serviços, bolsas e auxílios, disponibilizados no âmbito da Pró-Reitoria, contemplando um total de 9.896 discentes.

O TRABALHO DAS (OS) ASSISTENTES SOCIAIS NA PRÓ-REITORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFBA

Este tópico destina-se à discussão sobre a particularidade do trabalho das (os) assistentes sociais na PROAE a partir da descrição do processo de trabalho no qual se inserem as (os) assistentes sociais, evidenciando as principais atividades desenvolvidas por esta categoria profissional nesse espaço sócio-ocupacional, bem como as respostas dadas por este segmento profissional para atender às demandas impostas pela instituição. Nas reflexões desenvolvidas ao longo do texto, buscar-se-á estabelecer correlações com a bibliografia estudada e experiências profissionais vivenciadas por outras (os) profissionais em espaços sócio-ocupacionais, cujo objeto de trabalho profissional se configura como expressões da “questão social” manifestadas no âmbito da assistência estudantil.

O processo de trabalho

O Serviço Social, desde a sua profissionalização, tem assumido como uma de suas competências a prestação de serviços sociais às (aos) usuárias (os) das instituições das quais participa, integrando um processo coletivo de trabalho (Marx, 2013; Lukács, 2013; Yamamoto, 2007). Desta maneira, parte-se da premissa que estas (es) profissionais, ao comporem o processo de trabalho na UFBA, se juntam a profissionais de outras áreas do conhecimento para dar prosseguimento ao processo de trabalho vigente, conforme argumenta Yamamoto (2007).

Na PROAE, atualmente 13 assistentes sociais integram o processo de trabalho coletivo realizado na assistência estudantil, localizando-se em três diferentes campi da UFBA, compondo a estrutura organizacional interna de núcleos e coordenações, responsáveis pela execução das ações de assistência estudantil distribuídas (os) da seguinte forma: oito no NAE/CPAE, uma na Creche, uma no NAPE, duas na COAE/IMS e uma no NOAE/ICTI. Sobre o quantitativo de profissionais de Serviço Social para o trabalho no campo da assistência estudantil, cabe registrar, trata-se de uma quantidade insuficiente para suprir o volume de demandas, principalmente se analisada a partir do contexto caracterizado pela elevação do nível de escolarização das (os) jovens brasileiras (os) via programas governamentais – REUNI, PNAES e Lei de Cotas –, conforme os estudos elaborados por Lima (2012).

Atualmente, todas (os) as (os) assistentes sociais que integram a equipe de trabalho responsável pela execução das atividades relativas à assistência estudantil, fazem parte da carreira técnico-administrativa na UFBA, com ingresso via concurso público.

A população usuária atendida na instituição tem acesso direto ao Serviço Social e os atendimentos podem ser realizados via agendamento prévio ou demanda espontânea, podendo ocorrer por decisão individual da (o) demandante ou por meio de encaminhamentos pro-



venientes dos atendimentos realizados por demais integrantes da CPAE ou ainda decorrentes de outros órgãos da UFBA.

Este espaço sócio-ocupacional, mediante a possibilidade de contato direto com a população usuária, se revela com grande potencial de desenvolvimento do trabalho profissional, porém as limitações decorrentes da quantidade insuficiente de profissionais constituem-se numa barreira.

Durante o desenvolvimento do trabalho, as (os) profissionais deparam-se com as expressões da “questão social”, como doença, fome, dependência química, situação de moradia, conflitos familiares, dentre outras, que dizem respeito à população usuária e núcleos familiares, e demandam outras intervenções técnicas inerentes à profissão, tais como: acompanhamentos, encaminhamentos, atividades de natureza socioeducativa, dentre outras, as quais as (os) profissionais encontram entraves na execução, em decorrência das questões imediatas que se sobrepõem ao trabalho no cotidiano.

Para atendimento das demandas apresentadas no âmbito da assistência estudantil, objeto do trabalho das (os) assistentes sociais nesse espaço ocupacional, após o recorte institucional da expressão da “questão social” a ser atendida no seu âmbito, conforme aponta Yamamoto (2015), as (os) profissionais têm recorrido ao arsenal técnico-operativo, teórico-metodológico e ético-político, construídos ao longo do percurso histórico da profissão pelo conjunto da categoria profissional para responder às demandas que lhes são postas. Desta maneira, o Serviço Social, na tentativa de responder as demandas postas nas instituições de ensino superior, se propõe a realizar no âmbito de atuação da PROAE, estudos socioeconômicos, encaminhamentos, orientações, acompanhamento, reuniões, planejamento, visitas técnicas: domiciliar e/ou institucional, plantão social, oficinas, atendimentos individuais e em grupo e articulação da rede socioassistencial, dentre outras atividades, conforme evidencia os trechos abaixo transcritos:

Atendimento de plantão social de uma a duas vezes na semana durante um turno para fins de verificação das demandas e eventual concessão de acesso ao serviço de alimentação temporário, auxílio emergencial para situações de extrema vulnerabilidade socioeconômica com indícios de risco pessoal e social, prestação de orientações sobre as bolsas/auxílios, encaminhamento intrasetorial, intrainstitucional e/ou interinstitucional. Além dessa atividade, que é em caráter permanente com suspensão eventual durante os processos seletivos da assistência estudantil, o Serviço Social promove semestralmente seleção de bolsa e auxílios com visão focalizada a partir da atribuição de requisitos, critérios e classificação socioeconômica. O serviço social também é instado a opinar em matérias com temas pertinentes ao campo de atuação profissional (Assistente Social 3) (grifos nossos).

Prestar orientação social à comunidade acadêmica (discentes, técnicos e docentes) para acesso a direitos, serviços e recursos sociais; – Encaminhar estudantes às redes psicossociais municipais e estadual; – *Orientação sobre as seleções para Chamadas e Editais da assistência estudantil* na PROAE; – Seleção simplificada das condições socioeconômicas de estudantes para fins de auxílios da assistência estudantil durante o SLS; – *Orientação aos colegiados dos Programas de Pós-Graduação que adotaram as re-*

comendações da PROAE para seleção para bolsas; – Realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de Cadastro Geral e benefícios da assistência estudantil; – Realizar atividade em grupo e entrevista social para subsidiar estudo socioeconômico; – Emitir pareceres, relatórios e demais documentos técnicos em matéria do Serviço Social; – Mediar casos envolvendo situações diversas da comunidade acadêmica em questões pertinentes às competências profissionais; – Organizar atividades voltadas à qualificação das relações interpessoais dos estudantes que convivem nas residências estudantis (Assistente Social 7) (grifos nossos).

As atividades acima descritas estão relacionadas ao eixo da permanência das (os) estudantes nas instituições de ensino brasileiras, que buscam promover uma inclusão parcial daquelas (es) excluídas (os) dos níveis educacionais previstos na política educacional do país.

Na UFBA, tem crescido a demanda por participação da equipe vinculada ao NAE/CPAE nos processos seletivos vinculados aos programas de pós-graduação da Universidade em três diferentes frentes: isenção de taxas de inscrição, distribuição das vagas disponibilizadas pelo programa e bolsas fornecidas pelas agências de fomento à pesquisa. Avalia-se que o aumento dessa demanda tem relação com o contexto de restrição de bolsas, mas também com mudanças relativas ao perfil das (os) estudantes de pós-graduação na atualidade, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de estratégias no âmbito político-legal e recursos (humanos e financeiros), que viabilizem a ampliação das ações de assistência estudantil as (aos) estudantes da pós-graduação.

De acordo com os resultados da pesquisa empírica, o trabalho das (os) assistentes sociais neste espaço sócio-ocupacional ocorre sem vinculação a um projeto específico do Serviço Social, conforme demonstra uma das falas das (os) assistentes sociais: “não existe sistematização de projeto de intervenção específico do Serviço Social no setor em que atuo e também desconheço a sua existência a nível institucional” (Assistente Social 3). O que foi retratado também por outra (o) assistente social ao afirmar que: “caso exista um projeto, ainda não o conheço. Existe um Formulário de Informações com uma breve descrição das atividades desempenhadas pelo Serviço Social” (Assistente Social 11).

Desta maneira, avalia-se que a elaboração de projetos dessa natureza poderá direcionar o trabalho das (os) profissionais de Serviço Social inseridas (os) na PROAE, principalmente se referenciados na Lei de Regulamentação e no Código de Ética Profissional, tendo como premissa sua relativa autonomia para se colocar na defesa dos direitos sociais da população usuária, sem desconsiderar evidentemente a condição de trabalhador (a) assalariado (a) que já impõe determinados limites.

Com relação à existência de procedimentos para avaliação do trabalho, pode-se constatar que em alguns núcleos o procedimento foi incorporado à rotina da instituição, conforme demonstra o registro a seguir: “temos reuniões quinzenais na equipe multiprofissional e quando há formação ou trabalho em equipe todos se reúnem em um salão grande e avaliam a experiência” (Assistente Social 1). Por outro lado, há registro de avaliação sistemática, porém referindo-se à avaliação de desempenho (progressão por mérito), conforme previsto no PCC-TAE, o que, no caso da UFBA, inclui as partes: servidor (a), chefia imediata e integrante da



equipe, não contemplando a avaliação de um representante da população usuária, de acordo com o registro abaixo transcrito:

Além do formulário de avaliação aplicado a todos os servidores da Instituição para fins de progressão por mérito profissional, ainda não percebi a existência de outro procedimento de avaliação definido. O que ocorre muitas vezes é a avaliação dos resultados de atividades, como a apresentação e revisão de documentos formulados, nas discussões em reuniões regulares sobre as demandas recebidas pelo Serviço Social (Assistente Social 11).

Contraditoriamente, há profissionais que desconsideram totalmente a existência da avaliação de desempenho, afirmando que “não, ainda não há um processo sistematizado para produzir uma avaliação do trabalho” (Assistente Social 2).

Com relação à autonomia profissional, a maioria das respostas converge para os limites impostos à profissão no âmbito das instituições, conforme evidenciam as falas de algumas (uns) assistentes sociais, abaixo transcritas:

Avalio que tenho uma relativa autonomia, pois *temos autonomia no atendimento ao estudante para orientação e encaminhamento, mas em algumas demandas é emitido o parecer para que a decisão seja tomada pela gestão*. Além disso, todas as nossas atividades devem estar de acordo com as normas instituições e algumas demandas não são possíveis de atender devido ao limite orçamentário (a exemplo da existência de quantidade limitada de vagas nos processos seletivos para concessão de benefícios da assistência estudantil) (Assistente Social 11) (grifos nossos).

Relativa, principalmente, no que tange à definição da distribuição dos recursos do PNAES entre as modalidades de auxílios/benefícios, sendo restrita a decisão do grupo gestor. As decisões de cunho administrativo e fluxo também não têm sido submetidos ao crivo do Serviço Social (Assistente Social 3) (grifos nossos).

Essa constatação tem relação com o exposto por Yamamoto (2015), ao afirmar que “[...] o sujeito que trabalha não tem o poder de livremente estabelecer suas prioridades, seu modo de operar, acessar todos os recursos necessários, direcionar o trabalho exclusivamente segundo suas intenções [...]” (Yamamoto, 2015, p. 422).

Os relatos acima demonstram ainda a utilização do recurso da autonomia quanto ao desenvolvimento do trabalho técnico, em virtude das poucas possibilidades de interferência, dadas pelas normas que regulamentam o exercício profissional. De acordo com Yamamoto (2015), para defender sua relativa autonomia nos espaços sócio-ocupacionais onde atuam as (os) assistentes sociais, estas (es) têm à disposição “[...] qualificação acadêmico-profissional especializada, com a regulamentação de funções privativas e competências [...]” (Yamamoto, 2015, p. 422), bem como através da articulação com outras instituições e representação política da classe trabalhadora nesse campo de atuação.

A supracitada autora acrescenta que, para o alargamento das margens de autonomia profissional, é imprescindível o estabelecimento de diálogos frequentes entre a categoria para construção de um respaldo coletivo que fortaleça uma identidade profissional no âmbito das



instituições, orientada por competências teórico-metodológicas e operativas, dentre outras, mais alinhadas ao desenvolvimento de práticas democráticas.

As condições de trabalho

Quanto à conformidade da estrutura deste espaço sócio-ocupacional, com a Resolução CFESS nº 493/2006, de 21 de agosto de 2006, que trata das condições éticas e técnicas do exercício profissional da (o) assistente social, as (os) profissionais identificam avanços decorrentes de mudanças na estrutura física e como consequência dos posicionamentos das (os) profissionais.

De acordo com uma das falas: “[...] um retrospecto da minha experiência na instituição permite avaliar que as condições éticas e técnicas foram aperfeiçoadas, inclusive, devido ao posicionamento de alguns assistentes sociais, em momentos diversos, na defesa da questão” (Assistente Social 4).

No tocante à oferta de recursos humanos, as (os) assistentes sociais a consideram insuficiente, inclusive destacam a necessidade de profissionais de outras áreas do conhecimento, compreendendo as suas contribuições para o trabalho na assistência estudantil, conforme expresso no fragmento abaixo:

[...] percebe-se a necessidade de *ampliação do quadro de profissionais diante da defasagem do número de profissionais de serviço social, psicologia, pedagogia e técnicos administrativos*, impactando nas atividades de acompanhamento psicossocial e pedagógico, atividades socioeducativas, pois nos voltamos unicamente às demandas imediatistas que emergem nos plantões sociais e de seleção. *Além desses profissionais citados que atuam mais diretamente com a comunidade estudantil, é preciso incluir profissionais de outras áreas de formação, como: técnico de informática com domínio em linguagens de programação para o desenvolvimento de instrumentais digitais e outros; e estatísticos (ou matemáticos estatísticos) para o desenvolvimento de fórmulas e levantamentos estatísticos, para que possam contribuir tanto no dia a dia do processo de trabalho como nos processos de seleção tornando-os mais céleres, eficientes e eficazes* (Assistente Social 3) (grifos nossos).

[...] A limitação que percebo que existe no cotidiano de trabalho é em relação ao *baixo número de profissionais para um alto número de estudantes que demandam ao Serviço Social, fazendo com que não consigamos proceder, por exemplo, com a realização de entrevistas com todos os estudantes para que fosse possível conhecer melhor a realidade deles, o que restringe a possibilidade de técnicas a serem utilizadas* (Assistente Social 11) (grifos nossos).

Cabe mencionar que a aquisição de profissionais de Serviço Social à Universidade, para execução do trabalho profissional especificamente voltado às atividades desenvolvidas nos processos seletivos com fins de acesso das (os) discentes aos benefícios da PROAE, foi uma realidade constante nesse espaço sócio-ocupacional até o ano de 2019. Após os efeitos dos cortes orçamentários impostos à Universidade pelo governo federal, a PROAE ficou im-



possibilitada de ampliar a equipe, via contratação de profissionais, para este trabalho e, assim, assegurar o cumprimento dos prazos previstos em edital. Vale mencionar que o trabalho realizado pelas (os) assistentes sociais vinculadas (os) ao referido contrato estava submetido às condições ainda mais precárias, pois eram expostas a cargas horárias excessivas, ambientes sem adequações éticas, técnicas e materiais, competição e elevados índices de produtividade, ratificando as reflexões desenvolvidas por Raichelis (2009).

Quanto à disponibilidade de estrutura física, as (os) profissionais identificam avanços principalmente ao se referirem às salas de atendimentos utilizadas pelas (os) profissionais do NAE, instaladas na sede da Pró-Reitoria. No entanto, na perspectiva de algumas (uns) profissionais, ainda há necessidade de improvisos que comprometem a qualidade do trabalho, pois “[...] as salas de atendimento não possuem isolamento acústico, possibilitando a escuta pelas (os) profissionais e estudantes, que porventura estejam em atendimento nas salas próximas” (Assistente Social 3) ou “[...] as salas ficam muito próximas, para garantir o sigilo é necessário falar mais baixo e pedir que a (o) estudante faça o mesmo” (Assistente Social 8). De acordo com as (os) assistentes sociais, a estrutura física para arquivo de documentos do Serviço Social atende de forma razoável, haja vista as lacunas apontadas quanto à inexistência de limites para acesso de outras (os) profissionais aos documentos de uso exclusivo do Serviço Social.

Ainda sobre o tema, o relato seguinte alerta sobre a necessidade de adoção de procedimentos que resguardem os documentos elaborados pela (o) profissional do Serviço Social.

Considero que as condições éticas e técnicas são razoáveis para realização do meu trabalho. Do ponto de vista material e estrutural, disponho de condições adequadas para atendimento e preservação do sigilo das informações. Ainda sobre esse aspecto, avalio que as condições estruturais de arquivamento de relatórios e pareceres são suficientes. Contudo, a adoção de um procedimento para que documentos de acesso restrito elaborados pelo Serviço Social não sejam acessados, em alguns momentos, por outros profissionais da instituição ainda é necessário [...] (Assistente Social 4).

Os registros das informações provenientes dos atendimentos realizados pelas (os) assistentes sociais na instituição não ocorrem de forma padronizada. A documentação técnica, classificada por Trindade (2012) como: ficha de acompanhamento social, formulários de entrevista, relatórios, livro de registro de atendimentos e/ou atividades utilizadas pelo Serviço Social na instituição, não dispõem de uma padronização interna. A supracitada autora chama a atenção para o caráter sigiloso dessa documentação e responsabilidade profissional com a guarda do acervo, cabendo à instituição dispor de adequações físicas para arquivamento do material. Contudo, de acordo com os relatos abaixo, a instituição investigada apresenta necessidades de ajustes quanto à gestão do local destinado à guarda do material, pois segundo o relato de uma (um) das (os) assistentes sociais: “das condições éticas evidencia-se o desrespeito ao sigilo profissional, pois o material não fica sob a guarda exclusiva do Serviço Social, o qual é gerenciado pelo setor pedagógico” (Assistente Social 3).

Vale mencionar que as (os) assistentes sociais têm empreendido esforços no sentido de aprimorar a elaboração da documentação técnica e padronização de sua utilização no âmbito da



instituição, inclusive evidenciando a necessidade de implantação de recursos tecnológicos que favoreçam o desenvolvimento do processo de trabalho.

Com relação ao planejamento do trabalho, as (os) assistentes sociais não o consideram como uma atividade consolidada, privilegiando quando ocorre apenas os aspectos relacionados ao processo seletivo para acesso de estudantes ao programa.

No último ano, em particular, o planejamento sistematizado tem sido integrado à rotina institucional da equipe do Serviço Social. Por ora, tal planejamento tem sido pautado basicamente em torno das questões relacionadas ao processo seletivo semestral para benefícios da assistência estudantil, mas também por pautas consultivas da gestão. O teor da discussão tem sido debatido exclusivamente pelos (as) assistentes sociais e, eventualmente, em questões deliberativas alinhado com a chefia imediata. A regularidade das reuniões de planejamento em tempos de pandemia tem sido semanal, mas no período anterior à suspensão das atividades acadêmicas, aconteciam em média uma ou duas reuniões no mês (Assistente Social 2).

Atualmente existe reunião semanal com dia e horário fixo para discussão sobre as demandas de trabalho que recebemos e organização com distribuição de tarefas e apresentação posterior dos resultados para avaliação e encaminhamento. Não percebo uma participação direta da chefia imediata (apenas quando são reuniões com membros da gestão por convocação da Pró-Reitora), pois na maioria das vezes a demanda é encaminhada para o Serviço Social para que esta equipe avalie e encaminhe parecer (Assistente Social 11).

O planejamento das atividades profissionais relacionadas à execução do processo seletivo aparece como parte do trabalho da equipe de assistentes sociais, sem a participação direta da gestão. Isso difere da realidade vivenciada pelas (os) assistentes sociais do IFBA, conforme demonstra o estudo realizado por Damasceno (2013) quando coloca que “[...] aos profissionais de Serviço Social têm sido atribuídas à cogestão, planejamento e execução da política de Assistência Estudantil da Instituição” (Damasceno, 2013, p. 103) (sic).

As requisições/demandas e respostas profissionais

Dentre as atividades listadas pelas (os) assistentes sociais que participaram da pesquisa, a de maior prevalência consiste na realização de estudos socioeconômicos, importantes viabilizadores do acesso a direitos, revelador das tendências de focalização e seletividade das políticas sociais e do trabalho profissional no âmbito da instituição, bem como das expressões da “questão social” não atendidas dentro da ordem capitalista (Míoto, 2009).

O Serviço Social promove e participa de reuniões envolvendo questões relativas ao desenvolvimento do trabalho na instituição como retrata um (a) assistente social:

“planejamento, problemas no fluxo e distribuição das atividades, demandas diversas encaminhadas pela gestão (pareceres técnicos, apresentação de propostas de ação para outros órgãos da universidade, etc.)” (Assistente Social 4). Contudo, revela-se não se tratar de uma atividade totalmente integrada



à rotina institucional, conforme relato de um (a) das (os) assistentes sociais: “a equipe do Serviço Social se reúne em alguns momentos, mas não há uma periodicidade definida” (Assistente Social 9).

O Plantão Social, atividade realizada pelas (os) profissionais do NAE, está organizado para atender demandas diversas da população usuária. Na execução do Plantão, a equipe se divide num revezamento semanal nos turnos matutino e vespertino. Nestas ocasiões, as (os) profissionais prestam orientações sobre o funcionamento da instituição, condições e requisitos para acesso às ações do programa de assistência ao estudante, encaminhamentos internos e externos, ou ainda aciona recursos eventuais e/ou emergenciais, previstos pela CPAE/PRO-AE. Na avaliação das (os) assistentes sociais, as questões, propostas e sugestões colocadas pela equipe são parcialmente incorporadas à rotina de trabalho, conforme se pode concluir dos extratos seguintes: “[...] são sim, mas às vezes se perdem pelo caminho” (Assistente Social 1); “[...] pontualmente as sugestões apresentadas são acatadas pela gestão” (Assistente Social 3); “às vezes e por parte da equipe, pois depende do nível de entendimento e consenso da questão na equipe” (Assistente Social 4).

De uma forma geral, as (os) profissionais fazem uma avaliação positiva sobre o trabalho profissional na instituição, apesar das condições existentes dificultarem a execução das ações pertinentes às suas competências e atribuições. De acordo com as (os) técnicas (os), existe um ambiente propício ao diálogo e apontam a qualidade dos serviços prestados à competência da equipe. Nesse sentido, uma (um) das (os) assistentes sociais afirma que “[...] gostaria de ter melhores resultados, mas as condições de trabalho não permitem” (Assistente Social 1). Uma segunda opinião revela que:

O resultado é bom, sendo possível melhorar, principalmente, no que se refere ao acompanhamento dos estudantes após serem selecionados para a assistência estudantil. Entendo também o meu trabalho como parte de um trabalho que é realizado em equipe, onde existem profissionais muito comprometidos em fazer o melhor, porém algumas limitações referentes a estrutura, a recursos humanos e a outras impedem que alcancemos melhores resultados (Assistente Social 9).

As orientações e socialização de informações quanto às normas e procedimentos internos para acesso aos serviços e benefícios ofertados pela instituição, realizadas a partir de abordagens individuais e grupais, originadas da CPAE/PROAE ou unidades de ensino para recepção de novas (os) estudantes, constituem-se em ações profissionais de cunho socioeducativo passível de realização em diversos espaços sócio-ocupacionais e reproduzida na instituição investigada, tendo em vista a singularidade da relação estabelecida entre a população usuária e a (o) profissional (Iamamoto, 2007). Isso abre espaço para uma intervenção que favoreça o desenvolvimento de reflexões críticas, tomadas de decisões que contribuam para o despertar emancipatório e a participação política nas questões que envolvem a coletividade (Miyoto, 2009).

O Serviço Social tem sido demandado a participar de comissões no âmbito da CPAE, cujo objeto é a apuração de denúncias relativas à utilização indevida dos benefícios da assistência estudantil. Conforme relato de um (a) profissional: “[...] análise de denúncias



por suposto acesso indevido à alguma ação direcionada aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica [...]” (Assistente Social 4). Na ausência de uma padronização interna sobre tais procedimentos, as (os) profissionais têm se organizado em grupos de trabalho para cumprimento da atividade, ao mesmo tempo em que estabelece diálogos incipientes sobre o papel desta categoria no desempenho de tal ação.

Outra requisição posta às (aos) assistentes sociais é a participação na Comissão Permanente de Heteroidentificação, criada pela Portaria nº 169, de 05 de dezembro de 2019, com a finalidade de desenvolver ação complementar à autodeclaração de candidatas (os) ingressantes via modalidade de cotas reservadas para pessoas pretas e pardas, em conformidade com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Decreto nº 7.824, de 2012, e Portaria Normativa nº 18, de 2012, que tratam da implementação das reservas de vagas em instituições públicas federais de ensino superior, que vem sendo requisitada pela PROAE. Quando solicitadas (os) a responderem sobre a possibilidade de desenvolverem outras intervenções profissionais nesse espaço sócio-ocupacional, as (os) profissionais responderam afirmativamente indicando algumas possibilidades, a saber: “acompanhamento dos assistidos e cadastrados, atividades socioeducativas, sistematização e publicização dos resultados” (Assistente Social 3), “participação no planejamento orçamentário, mobilização para o controle social sobre as ações desenvolvidas na Instituição, além de ações que poderiam ser realizadas junto aos discentes do ensino médio” (Assistente Social 4) e “desenvolver trabalho interdisciplinar com a finalidade de acolher os estudantes nas suas dificuldades sociais, pedagógicas, psicológicas” (Assistente Social 9).

Quanto ao conhecimento do Serviço Social sobre o montante do orçamento destinado para execução do PNAES pelo MEC, a maioria das (os) participantes informa desconhecer o respectivo valor. O que ficou evidente na pesquisa é que esta atividade não faz parte da rotina institucional das (os) profissionais do Serviço Social.

Sobre a participação das (os) assistentes sociais na gestão institucional com recebimento de gratificação, existem experiências nesse sentido, conforme exposto nesse fragmento: “sim, função gratificada como assessoria” (Assistente Social 2), bem como na gestão de núcleos, conforme demonstra o seguinte trecho: “sim, Coordenação do Núcleo Local de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas [...]” (Assistente Social 9). Situação constatada também pela pesquisadora Damasceno (2013), ao registrar ampliação de demandas relativas à cogestão e/ou gestão de espaços, cujo objeto de trabalho são as expressões da “questão social” enfrentadas no campo educacional através da assistência estudantil.

Em caráter de síntese, essa pesquisa revelou que em relação às condições de trabalho das (os) assistentes sociais na assistência estudantil da UFBA, esse espaço sócio-ocupacional é impactado pelos efeitos da reestruturação produtiva e incorporação dos pressupostos neoliberais na agenda governamental.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu conhecer o trabalho das (os) assistentes sociais na assistência estudantil da UFBA, evidenciando o caráter contraditório do Serviço Social na política social de educação, igualmente contraditória, considerando as determinações que favoreceram o seu surgimento na sociedade capitalista, repercutindo nas requisições postas à profissionalização dessa categoria profissional nesse campo.

Foi possível identificar as respostas profissionais apresentadas pelo Serviço Social à instituição que, por sua vez, impõe como principal demanda a participação das (os) assistentes sociais nos processos seletivos para acesso aos auxílios, serviços e bolsas oferecidos no âmbito da Pró-Reitoria.

Para atender esta demanda, foi constatado que as (os) assistentes sociais têm desenvolvido atividades voltadas para divulgação e orientações sobre o programa de assistência estudantil, reuniões, plantões sociais, estudos socioeconômicos, visitas domiciliares, entrevistas, acompanhamento social, encaminhamentos, abordagem grupal e planejamento das ações relacionadas aos processos seletivos, dentre outras. Vale mencionar os estudos para validação do perfil de vulnerabilidade socioeconômica e identificação do grupo prioritário a ser atendido com os serviços prestados pela instituição, que se constitui como a principal atividade realizada nesse espaço sócio-ocupacional.

Quanto à análise das condições de trabalho, requisições, demandas e respostas profissionais acionadas nesse espaço sócio-ocupacional para execução das ações da assistência estudantil, a pesquisa possibilitou evidenciar como a experiência vivenciada por estas (es) trabalhadoras (es) ocorre mesmo diante da insuficiência de recursos humanos, materiais e financeiros para atendimento das demandas apresentadas pela população usuária que aciona a instituição. Essa principal demanda institucional está relacionada aos processos seletivos para acesso a auxílios, serviços e bolsas, que buscam atender parcialmente às demandas apresentadas pelo corpo discente, o que evidencia, mesmo num processo de expansão recente, um contexto de poucas oportunidades educacionais no ensino superior público federal.

Contudo, foi possível identificar como as (os) assistentes sociais têm apresentado respostas profissionais às demandas colocadas pela instituição nesse contexto: através do desenvolvimento de atividades voltadas para divulgação e orientações das ações do programa de assistência estudantil, reuniões, plantões sociais, visitas domiciliares, acompanhamento social, encaminhamentos, planejamento das ações relacionadas aos processos seletivos. Desta maneira, foi possível confirmar o lugar estratégico que o Serviço Social ocupa para identificar as principais demandas da população usuária da assistência estudantil e as possibilidades de contribuição desta categoria profissional na concepção, elaboração e avaliação desta política, superando os limites da participação direta apenas no nível da execução das políticas sociais concebidas pelo Estado.

Cabe destacar como futuro desafio para próximas pesquisas, a investigação sobre a trajetória de participação e contribuições do Serviço Social na execução do programa de assistência estudantil da Universidade, bem como sobre a ampliação das possibilidades de intervenções profissionais que favoreçam um percurso acadêmico mais qualificado da população usuária em suas dimensões pessoais e acadêmica, com repercussão na futura atuação profissional.



REFERÊNCIAS

DAMASCENO, H. de J. **Serviço Social na Educação**: a intersetorialidade no exercício profissional do assistente social no IFBA. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempos de capital e fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In*: SANTOS, C. M. dos *et al.* **Serviço Social e Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 01-26.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital/Karl Marx. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIOTO, R. C. Estudos Socioeconômicos. *In*: CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 481-496.

RAICHELIS, R. O trabalho do assistente social na esfera estatal. *In*: CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 377-391.

TRINDADE, R. L. P. Ações profissionais, procedimentos e instrumentos no trabalho dos assistentes sociais nas políticas sociais. *In*: SANTOS, C. M. dos; BACKX, S.; GUERRA, Y. (org.). **A dimensão técnico-operativa no serviço social**: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 69-102.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 - 2022**. 2017. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/documentacao-legislacao/pdi>. Acesso em: 18 out. 2019.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Regimento Interno da Reitoria, de 13 de setembro de 2013**. Salvador, 2013.



UFBA. Universidade Federal da Bahia. A PROAE. [s/d]. Disponível em: <https://proae.ufba.br/pt-br/proae>. Acesso em: 01 dez. 2019.

Capítulo 3

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (AE) NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (IFES): UMA ARTICULAÇÃO ENTRE DIREITOS HUMANOS (DH) E POLÍTICAS SOCIAIS (PS) PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO¹

Por:

Célia Maria Grandini Albiero

Maísa Miralva da Silva

Ricardo Barbosa de Lima



Célia Maria Grandini Albiero⁷⁵

Maísa Miralva da Silva⁷⁶

Ricardo Barbosa de Lima⁷⁷

<https://doi.org/10.47519/eiae.p6c3>

INTRODUÇÃO:

O estudo intitulado: **A Assistência Estudantil (AE) nas Universidades Federais (IFES): uma articulação entre Direitos Humanos (DH) e Políticas Sociais (PS) para efetivação do Direito à Educação**, envolve as ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) diante da legislação atual.

Os questionamentos que impulsionam o estudo envolvem as seguintes questões: 1- As ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) oferecidas aos (as) estudantes das IFES garantem a igualdade de oportunidades para o desempenho acadêmico satisfatório na efetivação do direito à educação? 2- A realidade social dos (das) estudantes das IFES mediante as ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) garantem a igualdade de oportunidades para o desempenho acadêmico satisfatório na efetivação do direito à Educação?

Considerando a realidade de cada IFES (UFG e UFT) – locais de inserção da pesquisadora - e dos (as) estudantes, vislumbrando uma contribuição mais efetiva as instituições de origem, a hipótese levantada frente ao problema de pesquisa é de que quanto mais tiverem qualidade as ações de Assistência Estudantil (alimentação e moradia), maior satisfação e realização dos (as) estudantes, em termos de condições dignas de sobrevivência diante de sua alimentação e de sua moradia, maior chances de igualdade de oportunidades e desempenho acadêmico satisfatório os (as) mesmos (as) terão.

Assim, as reflexões teóricas envolvem as ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) nas IFES na garantia de igualdade de oportunidades mediante o desempenho acadêmico.

Portanto, de forma geral objetiva-se estudar a fundamentação teórica da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) nas IFES pela via da garantia de igualdade de oportunidades para efetivação do direito à Educação em condições dignas e cidadã. E de forma específica objetiva-se: 1- Conhecer a proposta das ações dos Programas de Assistência Estudantil (Alimentação e Moradia) das IFES na perspectiva do direito à Educação.

O estudo nasce na Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFG e da experiência da docente dos seus 37 anos de carreira profissional com início em 1986, sendo destes 35 anos de docência em Serviço Social, 20 anos em instituição privada no interior de São Paulo e 15 anos junto à Universidade Federal do Tocantins, no interior do Tocantins, no Câmpus de Miracema, na região central do estado à 76 km da capital Palmas.

1 Este estudo faz parte do projeto de pesquisa do estágio pós-doutoral no PPGIDH da UFG, envolvendo essencialmente os aportes teóricos, voltados para um ensaio teórico.



Na UFT, a experiência de 15 anos na docência da graduação em Serviço Social (2008 até os dias atuais), 4 anos na direção do Câmpus de Miracema (2009-2013), 6 anos na coordenação de estágio do curso de Serviço Social da UFT (2013-2019) e supervisão acadêmica e orientação de estágio, de TCC do Curso de Serviço Social desde 2010, o que fez a docente se aproximar da temática da Assistência Estudantil, pois diversas dificuldades dos (as) acadêmicos (as) foram vivenciadas na graduação, referente em especial a alimentação e moradia estudantil.

Enquanto líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPESSFEP), desde 2008 pela UFT vários relatos e estudos se deram com a aproximação à assistência estudantil, o que instiga o referido estudo.

No PPGSSocial da UFT, na coordenação (2018-2020), e da docência (2019-até os dias atuais), aprovado pela CAPES em 2018, criado em 2019, com apenas 3 anos de existência, sendo que a primeira turma iniciou-se em 2019.², a docente se deparou com muitas dificuldades dos (as) acadêmicos (as) da Pós-Graduação com dificuldades de alimentação e moradia para sobreviverem no município do interior do estado, a fim de se manterem sem bolsas de estudo, as quais ainda são escassas, devido ao programa ser novo e ainda não ter sido avaliado por uma avaliação quadrienal da CAPES, o que reafirma a necessidade de uma assistência estudantil não somente pela graduação como preconiza o PNAES, mas na pós-graduação também.

Assim, diante do exposto, o PPGIDH da UFG através do docente supervisor do estágio pós-doutoral, se aproxima do estudo com a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFG mediante uma demanda reprimida, a qual envolve também a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFT, que será mediada através do estágio pós-doutoral da docente do PPGSSocial da UFT, sendo presumida esta demanda ser das demais IFES.

Dessa forma, entende-se que esta temática de estudo é de interesse do PPGSSocial da UFT, cuja área de concentração envolve o **SERVIÇO SOCIAL, POLÍTICAS SOCIAIS E DIREITOS**, pois,

Concentra em sua área a produção de conhecimentos voltados para o Serviço Social e seus fundamentos mediante estudos e pesquisas dos docentes, em uma perspectiva interdisciplinar. Visa formar assistentes sociais, especialistas e mestres para atuar nas dimensões formativa, investigativa e interventiva, refletindo a sociabilidade através da contradição inerente a mesma, o que requer a defesa e efetivação de direitos por meio das políticas sociais, entendidas como espaço de mediação no processo de (re) produção material da vida social. As temáticas que envolvem a formação do assistente social, bem como de profissionais de áreas afins, aglutinam reflexões teóricas voltadas para as políticas sociais e os direitos no capitalismo contemporâneo, com ênfase nas relações entre o Estado e as classes sociais no que tange às demandas por direitos no âmbito da execução e gestão das políticas sociais. As disciplinas se articulam com o desenvolvimento das pesquisas realizadas nos grupos de estudos e pesquisas vinculados ao programa e esboçam um acúmulo no debate sobre a diversidade e os direitos humanos com foco para as particularidades próprias da região norte. (UFT, PPGSSocial, 2019).

² Vale ressaltar que com apenas 1 ano de funcionamento o curso sofre os impactos da pandemia da COVID 19 e passa a funcionar neste período de forma remota de 2020.1 até 2022.1.

E as duas linhas de pesquisa, que envolvem:

1. Serviço Social e Políticas Sociais³, se dá a partir das reflexões teóricas desenvolvidas pelo Serviço Social acerca da política social, especialmente no âmbito da seguridade social, enquanto espaço sócio-ocupacional. Reúne conteúdos que contemplam estudos, orientações e pesquisas sobre o Serviço Social, as políticas sociais, mediante as configurações contraditórias do Estado na contemporaneidade, as demandas sociais e os enfrentamentos das desigualdades sociais engendradas no capitalismo. Congrega discussões e estudos sobre os conceitos de políticas sociais, tendências e tipologias de avaliação, bem como, as políticas sociais setoriais, a execução e gestão das políticas sociais no contexto das particularidades nacional e regional. **2. Serviço Social, diversidade e direitos humanos:** Que reúne investigações sobre o Serviço Social na contemporaneidade com ênfase na compreensão dos direitos humanos enquanto universo de garantias fundamentais ao ser humano em sua dimensão material e social. Toma por base experiências profissionais que privilegiem o debate e a intervenção profissional no seio das classes sociais e suas intersecções entre gênero, sexualidade, raça/etnia e geracional, as demandas de grupos e comunidades tradicionais e o processo de exploração inerente ao modo de produção capitalista. Finalmente procura compreender a relação entre o processo de violência social que contrapõe a efetivação dos direitos humanos e afirma o neoconservadorismo como fundamento de mitigação da diversidade. Aglutina estudos avançados na articulação do Serviço Social com os direitos humanos e a diversidade, contemplando aspectos regionais que se expressam no âmbito da vida social. (UFT, PPGSSocial, 2019).

Diante do exposto, percebe-se uma necessidade evidente nesse pouco tempo de criação do programa de investir e aprimorar a articulação de Direitos Humanos e Políticas Sociais e, com um recorte na Assistência Estudantil, com a preocupação de compreender e atender às necessidades dos (as) estudantes da graduação diante das condições dignas de sobrevivência para a efetivação do direito à educação superior na perspectiva de conclusão do curso e possível inserção futura na Pós-Graduação e buscar novas possibilidades para melhoria na qualidade de vida.

Assim, considerando o PPGIDH da UFG, como uma possibilidade de proporcionar este estudo, pela via da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, mediante a linha de pesquisa escolhida, espera-se uma contribuição para a pesquisa em estudo com dados significativos as IFES e em especial a UFG e UFT.

Mediante as colocações feitas anteriormente, entende-se que a **LINHA DE PESQUISA 2: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROMOÇÃO E DEFESA DE DIREITOS HUMANOS**, está diretamente ligada a proposta de estudo em tela:

Buscando compreender e discutir as práticas desenvolvidas para o reconhecimento e garantia dos direitos humanos, a discussão desta linha de pesquisa terá como foco a análise das ideologias, discursos, estratégias políticas e lutas sociais. Neste sentido, é objeto de análise da linha de pesquisa [...] (3) as políticas governamentais e políticas públicas em direitos humanos e segurança pública analisando o exercício da cidadania e os resultados das mobilizações públicas e das ações populares, bem como a

³ A docente está ligada diretamente a linha 1.

configuração política e possibilidades de ação, assim como as metas políticas e/ou institucionais que orientam as ações em direitos humanos. (UFG, PPGIDH, 2023).

Diante da temática em estudo o referencial teórico esteve voltado para os Direitos Humanos, as Políticas Sociais, considerando uma articulação entre ambos e, perpassando a Educação Superior com um recorte para a Assistência Estudantil. Vários autores foram estudados, dentre eles: Boschetti, Berhing; Paulo Netto, Potyara Pereira; Imperatori, ambos do Serviço Social, dentre outros; a legislação brasileira referente a Educação, Políticas Sociais,

Assistência Estudantil articulada aos Direitos Humanos com um suporte efetivo do PPGIDH da UFG.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação envolvem basicamente o estudo bibliográfico, envolvendo livros, artigos, teses, leis, resoluções, bem como diretrizes e planos nacionais, dentre outros.

A investigação em estudo foi pautada numa perspectiva de transformação, na teoria social de Marx, no método dialético, utilizando dados que expressam os Programas de Assistência Estudantil – alimentação e moradia na busca da efetivação dos DH articulados às políticas sociais.

ENSAIO TEÓRICO SOBRE POLÍTICAS SOCIAIS, DIREITOS HUMANOS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERSPECTIVA DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Ensaando esta reflexão considera-se as políticas sociais de acordo com as autoras citadas a seguir, que:

A análise das políticas sociais sob o enfoque dialético precisa considerar alguns elementos essenciais para explicar seu surgimento e desenvolvimento. O primeiro é a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevalentes. O segundo é o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais, e o terceiro é o papel das classes sociais. Nessa direção, não se pode explicar a gênese e desenvolvimento das políticas sociais sem compreender sua articulação com a política econômica e a luta de classes (Behring; Boschetti, 2009, p. 44).

As políticas sociais expressam sem dúvida num país capitalista, a articulação entre a política econômica e a luta de classes, o que pressupõe uma organização da sociedade civil para defesa de suas necessidades, da preservação e ampliação dos direitos sociais e humanos. Assim, entende-se que a correlações de forças entre o Estado e as classes sociais, que envolvem as políticas sociais, e que,

[...] a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já

referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: *a privatização, a focalização e a descentralização*. [...] (Behring; Boschetti, 2009, p. 156).

Assim, as autoras expressam a restrição e redução de direitos, por intermédio das políticas sociais e reafirmam o compromisso daqueles (as) que lutam pela ampliação dos direitos e das políticas sociais, no clamor sem dúvida ao compromisso com a emancipação política e humana, que,

[...] levar as políticas sociais ao limite de cobertura numa agenda de lutas dos trabalhadores é tarefa de todos os que têm compromissos com a emancipação política e a emancipação humana, tendo em vista elevar o padrão de vida das maiorias e suscitar necessidades mais profundas e radicais. Debater e lutar pela ampliação dos direitos e das políticas sociais é fundamental porque engendra a disputa pelo fundo público, envolve necessidades básicas de milhões de pessoas com impacto real nas suas condições de vida e trabalho e implica um processo de discussão coletiva, socialização da política e organização dos sujeitos políticos (Behring; Boschetti, 2009, p. 190).

O enfrentamento das desigualdades sociais entre as classes sociais, perpassam diversas expressões e manifestações da questão social, dentre elas a fome, a alimentação insuficiente, a falta de moradia, bem como as condições precárias de moradia, o que nos permite lutar por uma sociedade com justiça social, igualdade de direitos, sem exploração, nem opressão, isenta de violação de direitos, discriminação e preconceito social e étnico-racial e de gênero, na busca constante de uma postura ético-política que assegure o acesso aos direitos pela via das políticas sociais com um “V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;” [...] (Brasil, CFESS, CE, PF, 2012, p. 23), e na luta coletiva e incessante das categorias profissionais pela “Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;” [...] (Brasil, CFESS, CE, PF, 2012, p. 24).

Diante dos Direitos Humanos, envolvendo inicialmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 10 de dezembro de 1948, destaca-se dois artigos – 25 e 26 -, para justificar essa articulação entre Direitos Humanos e Políticas Sociais, perpassando pelos direitos humanos e sociais contidos na Constituição Federal Brasileira de 1988⁴. (configurar de acordo com o documento os tópicos abaixo, pois são inconfiguráveis)

Artigo 25.

I. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive **alimentação, vestuário, **habitação**, cuidados médicos e os serviços sociais indis-**

⁴ A CF de 1988, apresenta em seu TÍTULO I – Dos Princípios Fundamentais, Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios, dentre eles: II–prevalência dos direitos humanos e no TÍTULO II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, CAPÍTULO II – Dos Direitos Sociais, Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015). (Brasil, CF, 2016, p. 18).

pensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

II. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do casamento, gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26.

I. Todos têm o **direito à educação**. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementar e fundamental. O ensino fundamental será obrigatório. A educação técnica e profissional deve ser amplamente disponibilizada e a **educação superior deve ser igualmente acessível a todos com base no mérito**. (ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

II. A educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do **respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais**. Deverá promover a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos, e promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

III. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será ministrada a seus filhos (grifos nosso).

Ampliando a reflexão sobre Direitos Humanos, entende-se que “Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana”. (Brasil, 2012, p.1).

No Brasil, [...] o tema dos Direitos Humanos ganha força a partir do processo de redemocratização ocorrido nos anos de 1980, com a organização política dos movimentos sociais e de setores da sociedade civil. Estes se opuseram a um regime ditatorial (1964-1985), de tipo militar, que, por suas deliberadas práticas repressivas, se configurou como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos (Brasil, 2012, p. 5).

Essa oposição ao regime ditatorial no Brasil foi muito importante para avanços quanto aos Direitos Humanos, embora recentemente teve-se alguns retrocessos no governo Bolsonaro (2019-2022), mas atualmente no governo Lula (2023-2026), renasce a esperança de recuperação das perdas e ampliação destes, os quais foram conquistados com grande luta e esforço coletivo.

Na Educação pode-se evidenciar nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (PNEDH)⁵ de 2012 que define a Educação em Direitos Humanos como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de cons-



trução coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2012, p. 5).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012, do Conselho Nacional de Educação, trazem um respaldo para dar uma hegemonia a educação brasileira no que diz respeito aos Direitos Humanos na garantia de enfrentamento das desigualdades sociais, da discriminação e preconceito na busca de uma sociedade menos desigual, mais justa e igualitária.

Este documento apresenta em seus objetivos fontes de reflexão para a Educação em Direitos Humanos.

Um dos principais objetivos da defesa dos Direitos Humanos é a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana. Nesse marco, o objetivo da Educação em Direitos Humanos é que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro. A EDH busca também desenvolver a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana (Brasil, 2012, p. 10).

Dessa forma, o direito à educação enquanto direito social e direito humano, necessita que sua execução seja feita de forma que os (as) estudantes tenham igualdade de oportunidades e condições dignas de sobrevivência. A Educação na Constituição Federal brasileira de 1988, nos artigos 205 a 214 do CAPÍTULO III – Da Educação, da Cultura e do Desporto na SEÇÃO I – Da Educação, sendo que o Art. 205 envolve uma definição que diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, CF 1988, 2012, p. 123). Para complementar essas reflexões apresenta-se os princípios norteiam o ensino, no artigo citado a seguir:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I–**igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV–**gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais**; V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI–**gestão democrática do ensino público**, na forma da lei; VII–**garantia de padrão de qualidade**; VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Brasil, CF 1988, 2012, p. 123, grifos nosso).

Diante da realidade brasileira, a educação, de um modo geral, por meio do ensino, busca dentre outros princípios a **igualdade de condições para o acesso e permanência na**



escola, a **gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais**, a **gestão democrática do ensino público** e a **garantia de padrão de qualidade**, o que pressupõe a reflexão proposta nesta pesquisa para a educação superior, a articulação dos Direitos Humanos e as Políticas Sociais, com um recorte para a Assistência Estudantil, envolvendo especificamente, os resultados das ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) nas IFES (UFG e UFT) na garantia de igualdade de oportunidades mediante o desempenho acadêmico.

Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de 20/12/1996), apresenta-se uma proposta que pressupõe uma alteração substantiva na educação brasileira, tendo como finalidade no Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e diante dos pressupostos apresentados pela Lei em seu artigo 3º, destaca-se alguns ligados à educação superior:

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ainda destaca-se na LDB, às finalidades da Educação Superior, que estabelece: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Entende-se também que através da Lei Federal nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê em seu Art. 2º, dentre algumas diretrizes:

- I. - universalização do atendimento escolar;
- II. - **superação das desigualdades educacionais**, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- III. - **melhoria da qualidade da educação**;
- IV. - **formação para o trabalho e para a cidadania**, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...] (grifos nosso).

Observa-se na legislação brasileira, um indicativo para que se busque suprir a distância existente entre o direito de fato e o direito real, pois percebe-se a necessidade de estudos que demonstrem com dados quantitativos e qualitativos uma análise dos resultados das ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) nas IFES e em especial da UFG e UFT pela via da garantia de igualdade de oportunidades mediante o desempenho acadêmico dos (as) estudantes das IFES para efetivação do direito à Educação em condições dignas e cidadã.

Afirma-se que a Assistência Estudantil, foi instituída pela Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007 do MEC através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O PNAES destina-se “ [...] a democratizar o acesso e permanência na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior [...]”, objetivando viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e reduzir as taxas de evasão e retenção”. (Brasil, PNAES, 2010).

Através da competência da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Relações Estudantis e Serviços Digitais (Dippes/CGRED), esta “[...] visa reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”. (Brasil, PNAES, 2010).

Diante das principais metas do PNAES (Brasil, PNAES, 2010), o estudo em tela perpassa pela necessidade emergente de refletir sobre a redução das taxas de evasão e retenção na educação superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e elevar as taxas de diplomação na educação superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção da melhora do desempenho acadêmico, trazendo à tona uma relação com o objeto e objetivos propostos nesta pesquisa.

As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: “**I - moradia estudantil; II - alimentação;** III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”. (Brasil, PNAES, 2010). Assim, a Assistência Estudantil,

Trata-se de uma política que se situa na interseção da assistência social com a educação e representa um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social. Por isso, é importante considerar o pressuposto da assistência estudantil de que fatores socioeconômicos interferem na



trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso é um avanço ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade/oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros (Imperatori, p. 297298, 2017).

Entende-se de modo geral que a Educação é uma Política Social, e que a alimentação e moradia são Direitos Humanos imprescindíveis para uma sobrevivência digna e cidadã, o que se pressupõe que a Assistência Estudantil é uma junção das políticas sociais de Educação e Assistência Social.

Acredita-se que na Assistência Estudantil operacionalizada nas IFES pelas Pró-Reitorias de Assistência Estudantil das IFES brasileiras em sua maioria, contam com uma grande contribuição do assistente social na efetivação desta política, e em especial na efetivação da política de Educação. Assim, considera-se:

[...] que a dimensão político-pedagógica do Serviço Social, em consonância com o Projeto Ético-Político profissional e articulada com uma leitura crítica da realidade social é capaz de acrescentar importantes contribuições para a ampliação de uma construção coletiva e democrática da assistência estudantil e defesa da universidade pública, em tempos tão adversos. Por conseguinte, enfatizamos o avanço teórico-metodológico e o amadurecimento do Serviço Social na área da assistência estudantil nos últimos anos e a potencialidade do debate diante de tantos desafios (Brasil, 2022, p. 187).

Destaca-se através da citação acima, a contribuição do Serviço Social nos programas de assistência estudantil mediante a dimensão política pedagógica da profissão de acordo com o Projeto Ético Político Profissional, numa perspectiva de efetivação de direitos, em especial na alimentação e moradia, demonstrando a articulação entre direitos humanos e políticas sociais, na busca constante e intransigente do direito à educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico da pesquisa em tela traça um estudo teórico e de legislações brasileiras, envolvendo uma pesquisa bibliográfica, cuja finalidade está voltada para ser aplicada na realidade das IFES.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação envolvem basicamente o estudo bibliográfico, envolvendo livros, artigos, teses, leis, resoluções, bem como diretrizes e planos nacionais, dentre outros.

A investigação em estudo foi pautada numa perspectiva de transformação, na teoria social de Marx, no método dialético, utilizando dados que expressam os Programas de Assistência Estudantil – alimentação e moradia na busca da efetivação dos DH articulados às políticas sociais.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo investigado sobre “**A Assistência Estudantil (AE) nas Universidades Federais (IFES): uma articulação entre Direitos Humanos (DH) e Políticas Sociais (PS) para efetivação do Direito à Educação**”, trouxe à tona as ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) diante da legislação atual, bem como alguns aportes teóricos sobre Políticas Sociais e Direitos Humanos.

Assim, a temática em estudo, demonstra a fundamentação teórica que trouxe como resultado a pesquisa bibliográfica, mediante referencial teórico que esteve voltado para as Políticas Sociais, os Direitos Humanos, considerando uma articulação entre ambos e, perpassando a Educação Superior com um recorte para a Assistência Estudantil, mais especificamente as ações de alimentação e moradia.

Diante do exposto, ressalta-se que as políticas sociais expressam num país capitalista, a articulação entre a política econômica e a luta de classes, o que pressupõe uma organização da sociedade civil para defesa de suas necessidades, da preservação e ampliação dos direitos sociais e humanos, evidenciando-se a correlações de forças entre o Estado e as classes sociais.

Percebe-se que por intermédio das políticas sociais se expressam a restrição e redução de direitos, reafirmando-se o compromisso daqueles (as) que lutam pela ampliação dos direitos e das políticas sociais, com foco na emancipação política e humana que possibilite a organização dos cidadãos.

O enfrentamento das desigualdades sociais entre as classes sociais, perpassam diversas expressões e manifestações da questão social, dentre elas a fome, a alimentação insuficiente, a falta de moradia, bem como as condições precárias de moradia, o que nos permite lutar por uma sociedade com justiça social, igualdade de direitos, sem exploração, nem opressão, isenta de violação de direitos, discriminação e preconceito social e étnico-racial e de gênero, na busca constante de uma postura ético-política que assegure o acesso aos direitos pela via das políticas sociais.

Já os Direitos Humanos, diante da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948, destaca-se dois artigos – 25 e 26 -, para ressaltar essa articulação entre Direitos Humanos e Políticas Sociais, perpassando pelos direitos humanos e sociais contidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, entendendo-se que os direitos humanos, trazem uma compreensão e ligação direta com a dignidade humana.

Na Educação pode-se evidenciar nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012, alguns de seus princípios para melhor compreensão dessa relação entre Direitos Humanos e Políticas Sociais: **Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, e Democracia na educação.** Essas diretrizes trazem um respaldo para dar uma hegemonia a educação brasileira no que diz respeito aos Direitos Humanos na garantia de enfrentamento das desigualdades sociais, da discriminação e preconceito na busca de uma sociedade menos desigual, mais justa e igualitária.

Para considerar o direito à educação enquanto direito social e direito humano, através da CF de 1988, necessita que sua execução seja feita de forma que os (as) estudantes



tenham igualdade de oportunidades e condições dignas de sobrevivência, pois a educação, de um modo geral, por meio do ensino, busca dentre outros princípios a **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**, a **gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais**, a **gestão democrática do ensino público** e a **garantia de padrão de qualidade**, o que pressupõe a reflexão proposta nesta pesquisa para a educação superior, a articulação dos Direitos Humanos e as Políticas Sociais, com um recorte para a Assistência Estudantil, envolvendo especificamente, os resultados das ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) nas IFES (UFG e UFT) na garantia de igualdade de oportunidades mediante o desempenho acadêmico.

Na legislação brasileira, há que se busque suprir a distância existente entre o direito de fato e o direito real, pois percebe-se a necessidade de estudos que demonstrem com dados quantitativos e qualitativos uma análise dos resultados das ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) nas IFES e em especial da UFG e UFT pela via da garantia de igualdade de oportunidades mediante o desempenho acadêmico dos (as) estudantes das IFES para efetivação do direito à Educação em condições dignas e cidadã.

O estudo em tela, diante das principais metas do PNAES (2010), perpassa pela necessidade emergente de refletir sobre a redução das taxas de evasão e retenção na educação superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e elevar as taxas de diplomação na educação superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção da melhora do desempenho acadêmico, trazendo à tona uma relação com o objeto e objetivos propostos nesta pesquisa.

De um modo geral, afirma-se com este estudo que a Educação é uma Política Social, e que a alimentação e moradia são Direitos Humanos imprescindíveis para uma sobrevivência digna e cidadã, o que se pressupõe que a Assistência Estudantil é uma junção das políticas sociais de Educação e Assistência Social.

A contribuição do Serviço Social nos programas de assistência estudantil mediante a dimensão política pedagógica da profissão de acordo com o Projeto Ético Político Profissional, é de fundamental importância para a efetivação de direitos, em especial na alimentação e moradia, demonstrando a articulação entre direitos humanos e políticas sociais, na busca do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, mediante o ensaio teórico em tela, demonstra claramente que é fundamental que se busque estudos e alternativas que possam fortalecer a alimentação e a moradia dos estudantes de ensino superior das IFES do Brasil, para que tenham condições dignas de sobrevivência à fim de que possam ter um desempenho acadêmico satisfatório para que aproveitem as oportunidades de ascensão de forma igualitária.

O estudo teórico, proporcionou uma aproximação preliminar da temática, incitando que a fundamentação teórica na Assistência Estudantil (alimentação e moradia) através das IFES pela via da garantia de igualdade de oportunidades para efetivação do direito à Educação em condições dignas e cidadã deve ser aprofundado e ampliado, bem como além



de conhecer a proposta das ações dos Programas de Assistência Estudantil (Alimentação e Moradia) das IFES na perspectiva do direito à Educação de forma legal e se aproximar da realidade de fato dos (as) estudantes nas IFES.

Considerando que a Educação é uma Política Social, e que a alimentação e moradia são Direitos Humanos imprescindíveis para uma sobrevivência digna e cidadã, a Assistência Estudantil nada mais é, do que uma junção das políticas sociais de Educação e Assistência Social, sendo que o assistente social, através da dimensão política e do projeto ético político do Serviço Social, media as ações da assistência estudantil na perspectiva da efetivação do direito a Educação.

Contudo, para além da compreensão ontológica sobre educação, assimilamos que ela é um dos temas centrais em nossa sociedade, disputado por classes sociais antagônicas, num contexto político e socioeconômico, que sob a égide neoliberal, impõe crescentes obstáculos para sua efetiva universalização enquanto um direito. (Souza Júnior, 2022, p. 180).

Espera-se ainda que seja feito um levantamento de indicadores nas IFES e em especial na UFG e UFT – instituições de inserção atual da pesquisadora - e na realidade educacional dos estudantes mediante dados, que demonstrem os resultados oferecidos pelas ações da Assistência Estudantil (alimentação e moradia) pela via da garantia de igualdade de oportunidades para o desempenho acadêmico dos (as) estudantes.

Também se considera importante através deste estudo preliminar que haja um comparativo dos dados qualitativos e quantitativos, resultado das ações da Assistência Estudantil (Alimentação e Moradia) das IFES e em especial da UFG e UFT, articulando os Direitos Humanos (DH) e Políticas Sociais (PS) na perspectiva do direito à Educação.

Finalizando, entende-se que o levantamento de propostas sugestivas às IFES e em especial a UFG e UFT, é emergente diante desta demanda reprimida que envolve a Assistência Estudantil (Alimentação e Moradia) na articulação entre Direitos Humanos e Políticas Sociais na perspectiva do direito à Educação, na busca efetiva e incessante que se tenha um desempenho acadêmico satisfatório e que garanta a igualdade de oportunidades e sucesso na conclusão dos cursos ofertados pela universidade pública federal.



5 Vale ressaltar aqui os Princípios da Educação em Direitos Humanos: “A Educação em Direitos Humanos, com finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: • Dignidade humana: Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade. • Igualdade de direitos: O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia. • Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social. • Laicidade do Estado: Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo. • Democracia na educação: Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade - expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. • Transversalidade, vivência e globalidade: Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Tendo uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes. • Sustentabilidade socioambiental: A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos/as. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações”. (Brasil, 2012, p. 9-10).



REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: Fundamentos e história**. Biblioteca Básica – Serviço Social. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei 9394, 20 de dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Parecer do CNE n. 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. PARECER HOMOLOGADO com Despacho do Ministro. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 33, 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. In: **Serv. Soc. Soc.**, [S. l.], n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.



KOIKE, M. M. Formação Profissional em serviço Social: Exigências Atuais. *In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 5.ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINELLI, M. L. Pesquisa Qualitativa: Um caminho para a intervenção profissional. *In: Revista O Social em questão*, Rio de Janeiro, ano XI, n. 19, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PAULO NETTO, J. Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior. *In: Revista Temporalis*. ABEPSS nº 1. Brasília: Valci, 2000.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, P. A. P.; SIQUEIRA, M. C. A. Política social e Direitos Humanos sob o jugo imperial dos Estados Unidos. **Serv. Soc. Soc.**, [S. l.], n. 119, p. 446-467, jul. /set. 2014.

SOUZA JÚNIOR, L. C. de. **Serviço Social e educação superior no Brasil**: análise e contribuições ao debate sobre assistência estudantil. 2022. Tese (Doutorado), Rio de Janeiro, 2022.

VIEIRA, D. da S.; LORENZINI, L. M. **Pesquisa em serviço social**. Gerber: UNIASSELVI, 2016.

WANDERLEY, L. E. Universidades e sociedades: consensos e dissensos. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*. n. 81. São Paulo: Cortez, 2005.

WANDERLEY, L. E. Educação e Cidadania. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*. n. 62. São Paulo: Cortez, 2000.

WANDERLEY, M. B. Formação profissional no contexto da reforma do sistema educacional. *In: Cadernos ABESS*. n. 8. São Paulo: Cortez, 1998.

Capítulo 4

RELATO DE EXPERIÊNCIA - O TRABALHO DO(A) PROFISSIONAL ASSISTENTE SOCIAL NA UFPR: AÇÕES AFIRMATIVAS EM FOCO

Por:

Ivanice de Oliveira Candido Neres

Jaqueline Budny

Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago



Ivanice de Oliveira Candido Neres⁷⁸
Jaqueline Budny⁷⁹
Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago⁸⁰

<https://doi.org/10.47519/eiae.p6c4>

INTRODUÇÃO

A Política de Educação Superior no Brasil tenciona ser compreendida a partir da análise do papel da universidade. Em um país de capitalismo tardio, com características de economia dependente, a universidade se desenvolve a partir das necessidades postas pelo modo de produção capitalista, em meio a seus valores e ao modo burguês de sociabilidade.

O acesso ao ensino superior público no Brasil se constituiu, historicamente, como um espaço de privilégio, com o não fortalecimento de ações de inclusão da população de baixa renda e negros – apesar de serem a maioria da população brasileira. Ainda, a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e, especialmente, na universidade, constitui-se como espaço de luta para a garantia dos seus direitos no ensino público brasileiro; e as populações indígenas permanecem com um percentual de participação muito pequeno no número total de estudantes do ensino superior do país. Diante desse contexto, mostra-se relevante apresentar a experiência de profissionais assistentes sociais que atuam na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e sua intervenção, tendo como referência as ações afirmativas, em especial com a implantação da Lei de Cotas - Lei nº 12.711/2012.

No ano de 2012, com a aprovação da Lei de Cotas como marco legal, houve um importante avanço para a democratização do acesso ao ensino superior público, com a obrigatoriedade de destinação de 50% das vagas para estudantes de escola pública, incluindo as subcategorias para estudantes com baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. A Lei de Cotas é uma ação de política afirmativa, e as finalidades das ações afirmativas carregam, de acordo com Souza, o objetivo de:

[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Souza, 1999, p.25).

Portanto, as ações afirmativas buscam reduzir as desigualdades sociais para os grupos que por muitos anos não estavam presente nas instituições de ensino como sujeitos de direitos. Piovesan (2008) também faz uma importante conceituação das ações afirmativas, pois descreve que elas:

[...] se constitui [em] mediante a adoção de medidas especiais de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, com vistas a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais. As ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igual-



dade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos (Piovesan, p. 890).

No ano de 2022, a Lei de Cotas completou dez anos de implantação no Brasil. Nesse contexto, identifica-se como relevante avaliar os avanços que ela trouxe ao contexto brasileiro nas instituições federais, a partir da mudança significativa no perfil dos estudantes ingressos no ensino superior, com a democratização do direito ao ingresso e permanência, transformando a universidade em um espaço de representação das diferentes camadas da sociedade, com maior diversidade, oportunizando a equidade de oportunidades. Com essas mudanças, houve também a contratação de profissionais que não estavam até então presentes nesse espaço, ou faziam parte em número reduzido no escopo técnico da universidade, como Assistentes Sociais, Pedagogos e Psicólogos, para atender as demandas geradas por essa nova parcela de estudantes.

Dez anos depois da implantação da Lei de Cotas, identifica-se – a partir da realidade aproximativa, enquanto profissionais assistentes sociais da UFPR, Setor Palotina e campus Toledo – que se ampliou o número de estudantes de escolas pública, pretos e pardos no ensino superior. No entanto, é importante destacar que ainda há necessidade de revisão da Lei, mediante a realidade concreta de muitos estudantes após o ingresso, uma vez que eles encontram dificuldades em permanecer no ensino superior, em decorrência de amplas expressões da “Questão Social” que se manifestam no espaço universitário, tais como rompimento de vínculos com o grupo familiar e fragilidades socioeconômicas familiares, que vão além dos recursos estudantis ofertados para suprir suas demandas.

Considerando a intervenção profissional do Serviço Social na educação superior e as ações afirmativas, o objetivo deste artigo é trazer para reflexão o trabalho do(a) assistente social da Universidade Federal do Paraná, a partir da experiência profissional, em dois campi da UFPR: o Setor Palotina e o campus Toledo, de modo a contribuir para discussão em torno dessa temática no âmbito do Serviço Social. A questão principal é: como esse profissional tem contribuído para a execução das ações afirmativas e da Lei de Cotas na UFPR?

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se de um caminho da revisão bibliográfica para trazer a trajetória das ações afirmativas e da observação participante a partir da realidade vivenciada pelas profissionais na instituição, considerando a realidade concreta, a partir da perspectiva da totalidade. O objetivo é se aproximar da essência dos aspectos que permeiam essa temática, considerando o recorte da realidade da Universidade Federal do Paraná em dois campi do interior, Palotina e Toledo, com foco em dois âmbitos de atuação: a assistência estudantil e bancas de renda e comissões de validação de autodeclaração de raça e etnia.

O artigo traz, inicialmente, a trajetória das ações afirmativas no Brasil e na Universidade Federal do Paraná. Na sequência, buscou-se destacar o trabalho do serviço social e suas contribuições para execução da Lei de Cotas.



CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

As ações afirmativas, antes das primeiras ações nas universidades, passaram a se consolidar com o apoio dos movimentos estudantis, do movimento negro e de parcela da população que identificava como necessárias ações do Estado para reparação de desigualdades históricas étnicas raciais e sociais, a fim de garantir direitos a grupos historicamente excluídos. É importante demarcar que as ações afirmativas passaram a ser discutidas a partir do ano 2000, no cenário internacional e nacional.

À nível mundial, em 2001, foi organizado pelas Nações Unidas a Conferência de Durban, na África do Sul. O evento contribuiu de forma significativa para amadurecimento e fomento de proposições e reflexões sobre a temática da luta contra o racismo e estratégias de combate à discriminação racial. No Brasil, essa discussão se refletiu por meio do movimento amplo de luta pela garantia de direito ao acesso a espaços negados historicamente a negros, indígenas e outros grupos.

No Brasil, segundo Piovesan (2008), a Conferência de Durban se configurou em uma das forças catalisadoras para desenvolvimento das discussões sobre as ações afirmativas. As discussões sobre o tema se ampliaram no Brasil, tanto na preparação para a Conferência como posteriormente, quando se intensificou, por exemplo, o debate sobre a fixação de cotas para afrodescendentes nas universidades.

Em 2002, no âmbito da Administração Pública Federal, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas que contemplou medidas de incentivo a inclusão de mulheres, afrodescendentes e portadores de deficiência, como critérios de pontuação em licitações que beneficiem fornecedores que comprovem, desenvolver políticas compatíveis com o programa. No mesmo ano, foi lançado o Programa Diversidade na Universidade, que estabeleceu a criação de bolsas de estudos e prêmios a alunos de instituições que desenvolvessem ações de inclusão no espaço universitário, além de autorizar o Ministério da Educação a estudar, implementar e apoiar outras ações que servissem ao mesmo fim. É neste contexto que foram adotadas programas de cotas para afrodescendentes em universidades, como foi o caso da UERJ, UNEB, UnB, UFPR, entre outras (Piovesan, 2008, p.892).

Em 2003, destaca-se, ainda, a criação no âmbito nacional da Política Nacional de Promoção à Igualdade Racial, que destacou a importância da implantação de ações afirmativas e determinou o planejamento de atividades que pudessem ser desenvolvidas por meio de pesquisas, visando mapear a população afrodescendente, fortalecendo os projetos criados. Nesse contexto histórico, tiveram início as primeiras ações afirmativas no Brasil, a partir do reconhecimento de que não é suficiente o tratamento genérico e abstrato dos indivíduos, é necessário considerar as particularidades e garantir a determinados grupos uma proteção especial para a promoção dos direitos. Conforme destaca Santos (2003, p. 56):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferente quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.



Desse modo, destaca-se que o grande marco legal, na realidade brasileira, na garantia de direitos para o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior público, foi a aprovação da Lei de Cotas, por meio da Lei 12.711/2012. Essa lei representou um ganho significativo na garantia de direitos para o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas; de baixa renda; negros, pardos e indígenas; e estudantes com alguma deficiência nas instituições federais de ensino superior, pois as universidades federais obrigatoriamente tiveram que reservar parte de suas vagas para o ingresso dos diferentes públicos acima mencionados (Brasil, 2012).

Conforme a redação trazida pela institucionalização da Lei de Cotas, em seu Artigo 1º:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. [...] Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (Brasil, 2012, s/p).

Desse modo, é importante referenciar que a Lei de Cotas se constitui como uma ação afirmativa que tem em seu bojo a finalidade de reparar desigualdades históricas e promover a igualdade de oportunidade, objetivando uma ação de reparação de processos de exclusão a grupos raciais, étnicos e em situação de vulnerabilidade social, possibilitando-os o acesso democrático às instituições (Piovesan, 2007).

Após a implementação da lei e a primeira década de vigência, pesquisas têm sido desenvolvidas e demonstram que o perfil dos estudantes ingressos se alterou, reconfigurando a cara da universidade, pois os estudantes pertencentes a classe trabalhadora passaram a estar no espaço da universidade, e trazendo grupos da sociedade que anteriormente não estavam representados no espaço universitário.

É nesse contexto de mudanças junto às universidades que o(a) assistente social se insere – em espaço sócio-ocupacional de atuação profissional, reconfigurado com novas demandas. Ele(a) busca materializar e consolidar os direitos sociais dos indivíduos/estudantes por meio das políticas sociais, tendo como referência o projeto ético-político, pautado na defesa dos direitos humanos, no combate às desigualdades econômicas, sociais, raciais, sexuais, entre tantas expressões da “Questão Social” que se apresentam no dia a dia das relações. Assim, os(as) profissionais assistentes sociais que atuam nas universidades federais contribuem para a execução da Lei de Cotas em seu cotidiano profissional, seja de maneira direta, seja indireta.

De maneira direta, atuam nos grupos de bancas com equipes multidisciplinares – visando à averiguação da renda social dos estudantes advindos de escolas públicas, cuja renda familiar per capita seja de até 1,5 salários-mínimos –, ou participam de bancas de validação de autodeclaração de raça e etnia, bem como de grupos de trabalho para desenvolvimento de ações



com estudantes indígenas e ou interlocução com grupos da universidade que visam à garantia da inclusão e acessibilidade de estudantes que possuam alguma deficiência. De maneira indireta, participam de ações que contribuam para que esse público permaneça na universidade e conclua a graduação, a partir da inclusão nos programas de assistência estudantil das universidades federais, tendo como referência as dimensões teórico metodológico, técnico-operativa e ético política do Serviço Social.

Ações afirmativas na Universidade Federal do Paraná - UFPR

Conforme descrito no item anterior, as primeiras ações do Estado brasileiro, no trato das ações afirmativas para garantir os direitos de grupos socialmente excluídos historicamente em nossa sociedade, são datadas a partir dos anos 2000, em que nacionalmente recebemos influência das discussões macro, na esfera internacional, sobre as ações afirmativas.

Foi em um contexto de discussões e luta pela implementação das ações afirmativas no Brasil que a UFPR propôs as primeiras iniciativas de ações afirmativas na universidade até a implementação da Lei de Cotas – uma trajetória trilhada com apoio de grupos de estudantes, professores e técnicos educativos, que trabalharam internamente para o desenvolvimento e planejamento de ações que contemplasse a temática a partir da realidade institucional da universidade.

Documentos apontam que as primeiras discussões sobre a implantação de um programa de ações afirmativas, na UFPR, começaram em abril de 2001, com a organização e realização de um Seminário realizado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – evento que materializou a aprovação no Conselho Universitário (COUN), em maio de 2004, do “Plano de Metas de Inclusão Racial e Social” (Silva, 2022).

Em 2002, foi nomeada, pelo reitor, a Comissão vinculada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para organização de propostas, já com parâmetros para o vestibular de 2003, com entradas de estudantes ingressos em 2004. Nesse período, foi elaborado a primeira proposta do plano de metas de inclusão racial e social, que teve rejeição do conselho universitário para colocar as propostas em deliberação e discussão da comunidade universitária, com a argumentação de que a temática precisava ser mais amplamente discutida.

Silva (2022) destaca que o grupo se deparou com uma estratégia frequente de grupos que não compactuam com a garantia de direitos e a implantação das políticas afirmativas, utilizando-se de estratégias de protelar as medidas e o diálogo em relação à temática, sob o argumento de que “são polêmicas” e devem ser amplamente discutidas antes de serem implementadas.

No entanto, na contraofensiva a grupos que não concordavam com o planejamento das ações afirmativas na instituição, houve articulações pela via institucional dos grupos internos, em especial os Diretórios Centrais dos Estudantes e grupos de pesquisas sobre a temática, que fortaleceram o diálogo e as discussões.

As primeiras iniciativas institucionais para garantir as ações afirmativas na UFPR passaram por um longo período de discussões, até se consolidarem como Resolução interna, que garantiria a reserva de vagas para o ingresso de estudantes negros, indígenas e estudantes de escolas públicas na universidade. Destaca-se que um dos meios que foi fundamental e de



significativa importância foi o fortalecimento das pautas e a criação de espaços de participações dos(as) estudantes. De acordo com Silva (2022):

[...] a implantação do sistema de cotas para negros na UFPR se deu a partir do estabelecimento e aprovação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social pelo Conselho Universitário, ocorridos em 10 de maio de 2004 (Resolução n. 37/04 do COUN). Segundo o Art. 1º desta resolução, foram reservadas 20% das vagas ofertadas a partir do vestibular de 2005, pelo prazo de 10 anos, para “afro descendentes” que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 20% das vagas para estudantes de escolas públicas (sendo as duas opções excludentes). Para indígenas, a resolução previa número específico de vagas, segundo demanda intermediada pela FUNAI, inicialmente 5 vagas em 2005 e 2006, com ampliação para 7 em 2008 e 2009, chegando a 10 nos anos subsequentes (Silva, 2022, p. 340).

Com a implantação da Lei de Cotas, a instituição passou a utilizar os parâmetros estabelecidos pelo decreto federal para a oferta de vagas na graduação, tendo como referência as categorias raça, renda social, estudante indígena e, em 2016, a inclusão de estudantes com deficiência, reservando 50% das vagas em cursos de graduação para estudantes de escolas públicas que se enquadram nas categorias elencadas pela Lei.

É importante salientar que as ações afirmativas reconfiguraram, de maneira positiva, e democratizaram o acesso dos estudantes negros, indígenas e de baixa renda no ensino superior, principalmente em cursos elitizados. Ter a obrigatoriedade de oferta de vagas para este público, que por muitos anos foi pouco presente na educação superior, representa positivamente, de maneira concreta, um avanço. No entanto, o aumento do ingresso desses grupos ainda não expressa o percentual representado pela população, infelizmente, devido a um processo histórico de desigualdades construídas e reproduzidas na realidade brasileira. Dados dos relatórios internos sobre indicadores dos estudantes que ingressaram na UFPR demonstram que:

[...] O ano de 2016 foi o de maior percentual de ocupação de vagas das cotas, com ocupação de 38,6% das vagas de cotas escola pública (2,6% acima do total de 36% determinado pela Lei de Cotas) e 10,5% das vagas reservadas a pretos pardos e indígenas PPI, (3,5% abaixo dos 14% determinados pela Lei de Cotas) e 50,9% ocupados pela concorrência geral. Em 2017, os dados são similares e a partir de 2018 observa-se tendência de baixa na ocupação de vagas das cotas, com maior impacto nas cotas raciais (11% em 2017; 10% em 2018; 9% em 2019 e 7% em 2020) e no aumento da ocupação de vagas por concorrentes de “ampla concorrência” (51% em 2016 e 2017; 54% em 2018; 57% em 2019 e 2020) (Silva, 2022, p.356).

Conforme o relatório, o decréscimo a partir de 2017 se dá em função de vários fatores, entre eles a crise econômica de 2015 e a ofensiva neoliberal no âmbito das universidades, que contribuíram para que os estudantes em situação de fragilidade socioeconômica iniciassem suas atividades no mercado de trabalho, para a reprodução social, não tendo condições de ingressar e permanecer na universidade presencial.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada tem como finalidade trazer reflexões em relação a temática para o Serviço Social e outros profissionais que estudam a educação, considerando o trabalho do(a) assistente social na execução das ações afirmativas e suas contribuições para a execução da Lei de Cotas na universidade. A pesquisa é de abordagem qualitativa e foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e observação participante, partindo da atuação profissional de assistentes sociais no Setor Palotina e no campus Toledo da Universidade Federal do Paraná.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Partimos da compreensão de que a Educação exerce uma função social, que se caracteriza por contradições que demarcam projetos e lutas societárias, as quais não se esgotam nas instituições educacionais, embora seja este um espaço concreto de objetivação. Nesse sentido, o(a) profissional assistente social que atua na área da educação, amparado(a) por seu projeto ético-político profissional, tem como referência a educação compreendida a partir do viés emancipatório, o qual carrega a concepção de uma educação que possibilita aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano, “[...] sintonizada ao projeto ético-político do serviço social e que, por isso, não pode ser tomada de forma abstrata, vazia de significado político e desvinculada da perspectiva da classe trabalhadora.” (CFESS, 2013, p. 23).

O Serviço Social, conforme afirma Raichelis (2020), caracteriza-se como uma profissão interventiva e inscrita na divisão social, técnica, sexual e étnico-racial do trabalho, atuando em diversos espaços sócio-ocupacionais nos quais os profissionais intervêm no intuito de viabilizar a materialização e consolidação dos direitos previstos nas políticas sociais. Dessa maneira, pensar o Serviço Social na educação é também refletir sobre as demandas socioinstitucionais postas a intervenção profissional, que buscam por ampliação das condições de acesso e de permanência da população nas diferentes categorias e modalidades na área da educação.

A atuação do Serviço Social, no âmbito da educação superior, expandiu-se no contexto de criação do Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado em 2006, com a finalidade de ampliar o acesso e a permanência na educação superior (Brasil, 2023, s/p)

A partir da publicação do Decreto 7.234/2010, que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), requisitou-se uma intervenção voltada à implementação de políticas, programas e projetos na área da assistência estudantil, cujos objetivos se norteiam, conforme Art. 2º do referido Decreto, para:

[...] I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.



Portanto, é a partir dessa realidade objetiva que se demanda a contratação de profissionais assistentes sociais para atuarem com a implementação, o planejamento e a coordenação de atividades voltadas à área estudantil. Ainda, há que se mencionar a atuação do(a) profissional com o público de estudantes ingresso pelas ações afirmativas, a partir da implantação da Lei 12.711/2012, que contém o recorte étnico, racial e social e que tem prioridade no atendimento e acolhimento. Como descrito, a Lei materializou uma luta, muito importante pela garantia de direito ao acesso à universidade desse público que por muitos anos foi estiveram fora da universidade.

Os (as) profissionais assistentes sociais, tendo como referência as normativas éticas e políticas da profissão, foram construindo e dando materialidade ao projeto profissional do Serviço Social, neste espaço sócio-ocupacional, com ações interventivas direcionadas à defesa dos direitos sociais dos estudantes, e possibilitando o planejamento e a execução das políticas voltadas ao público estudantil.

A seguir, tratar-se-á dos resultados da pesquisa, partindo da realidade vivenciada e construída por profissionais assistentes sociais que atuam na educação superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O TRABALHO DO(A) ASSISTENTE SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, SETOR PALOTINA E CAMPUS TOLEDO - CONTRIBUIÇÕES PARA A EXECUÇÃO DA LEI Nº 12.711/2012

O objetivo central deste item é apresentar, brevemente, duas dimensões da atuação do assistente social para execução da Lei de Cotas no Ensino Superior em campus interiorizados da UFPR: a da assistência estudantil e do ingresso dos estudantes pela reserva de cotas social ou racial. Antes de descrever um pouco sobre a atuação profissional na UFPR, Setor Palotina e campus Toledo, é importante contextualizar, brevemente, algumas características desses dois locais.

A Universidade Federal do Paraná iniciou suas atividades em 1912, na capital do Estado do Paraná, em Curitiba, a partir de um projeto idealizado por dois médicos que almejavam criar a primeira Instituição de Ensino Superior do estado, a Universidade do Paraná, inicialmente denominada. Nessa década, as condições para implantação de uma universidade foram sendo amadurecidas com o desenvolvimento da indústria, do setor de serviços e a produção da erva-mate (Siqueira, 2017).

A universidade, no decorrer dos anos, foi se expandindo, sendo acolhida pelo estado do Paraná e contando com apoio de deputados e prefeitos, e passando por períodos de desenvolvimentos e recuos também, cuja relação histórica se imbrica diretamente ao contexto macro do nosso país.

Os campi de Palotina e Toledo se materializaram com o desenvolvimento de expansão da universidade para as cidades do interior do Estado, Palotina, em 1993, e o campus Toledo, em um segundo momento de expansão da universidade, em 2016.

A Universidade Federal do Paraná, na cidade de Palotina, materializou-se como Setor, com características específicas voltadas à região de produção agrícola, consolidando os



primeiros cursos de graduação: Medicina Veterinária e, posteriormente, Agronomia. Atualmente, o Setor conta com oito cursos de graduação e oito cursos de pós-graduação.

No caso de Toledo, o projeto do campus foi acolhido pela Prefeitura de Toledo no ano de 2015. A cidade foi escolhida em virtude da boa estruturação da rede do Sistema Único de Saúde e da possibilidade de um Hospital novo ser campo de estágio para os estudantes, visto que o campus novo abrigaria o curso de medicina, inicialmente. O campus fez parte de uma das estratégias do Programa Mais Médicos e do Programa de Valorização do Profissional da Atenção Básica (PROVAB) do Governo Federal. Programas cujo objetivo é fomentar: “[...] a formação de médicos para enfrentar os desafios atuais do Sistema Único de Saúde no Brasil e a necessidade de permanência e fixação de profissionais médicos em áreas onde há carência destes profissionais” (UFPR, 2018, p. 20). Atualmente, o campus conta com o curso de medicina somente.

O Serviço Social da Unidade de Apoio Psicossocial (UAPS) Setor Palotina e UAPS do campus Toledo, unidades inseridas na Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), têm por objetivo – por meio do desenvolvimento das ações profissionais, referenciado pelas políticas sociais de inclusão social, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil, no âmbito da educação de nível superior – contribuir para minimizar os efeitos das desigualdades sociais e auxiliar na permanência dos estudantes na universidade durante o período da graduação.

Parte das ações desenvolvidas pela PRAE é regulamentada pela Resolução nº 31/09 - Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da Universidade Federal do Paraná (PROBEM) do Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD), tendo como público principal os estudantes oriundos de famílias que possuem fragilidade socioeconômica e que não possuem ou têm dificuldade para manter esses estudantes na Universidade. O PROBEM proporciona, por meio de Editais, auxílio financeiro aos estudantes que recebem até um salário-mínimo e meio per capita e não tenham graduação anterior. No programa são oferecidos auxílio-permanência, auxílio-moradia, auxílio-refeição e auxílio-creche.

Dentre as ações executadas pelos(as) profissionais assistentes sociais na UFPR, Setor Palotina e campus Toledo, pode-se descrever a realização de avaliação socioeconômica para os auxílios PROBEM, a fim de identificar e atender aos estudantes que se enquadram nos critérios de vulnerabilidade econômica e social do grupo familiar, para o recebimento dos auxílios da UFPR, cuja avaliação objetiva aproximar da realidade social dos estudantes, buscando ir além de uma avaliação documental, mas uma avaliação social a partir de critérios que demarcam indicadores de vulnerabilidade social, utilizando recortes (gênero, raça, doença crônica no grupo familiar, famílias incluídas em programas sociais, pessoa com deficiência no grupo familiar, famílias cuja mãe é principal provedora, rompimento de vínculos, histórico de violência e histórico de drogadição). Esses critérios possibilitam a configuração de uma análise para além das exigências documentais e institucionais, pois contribuem para uma avaliação social que integra aspectos diversos que permeiam a realidade familiar dos estudantes.

Para além das avaliações socioeconômicas para a inclusão dos estudantes aos auxílios, as(os) profissionais realizam atendimentos individuais e escuta qualificada, junto à comunidade estudantil, identificando suas demandas e necessidades, para assim proceder com



os encaminhamentos que se fazem necessários, tanto internos como externos à universidade. Os(as) profissionais do serviço social realizam também a orientação sobre os direitos instituídos no âmbito da Assistência Estudantil da UFPR e identificam equipamentos sociais disponíveis nos municípios e ou territórios diante das demandas estudantis que se apresentam.

O público atendido pelo Serviço Social também compreende estudantes advindos de Vestibulares específicos, como o Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná e o Vestibular para Refugiados. Esses vestibulares se constituem em ações institucionais locais de execução das ações afirmativas. Esses estudantes possuem direitos respaldados em Resoluções específicas dentro da Universidade, que devem ser observadas no atendimento às demandas que trazem aos profissionais.

Os estudantes indígenas, os refugiados, aqueles que possuem alguma deficiência, os negros e demais estudantes em vulnerabilidade contam com o atendimento de unidades especializadas no planejamento da política de acesso e atendimento aos estudantes. Essas unidades são integrantes da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD), criada em 2017, e estão centradas mais diretamente em Curitiba, dificultando o atendimento de forma mais completa aos estudantes dos campi do interior, exigindo do trabalho profissional dos(as) assistentes sociais das UAPS um maior esforço para intermediar atendimentos necessários às demandas desses estudantes na interlocução com a Superintendência de Inclusão.

Destaca-se, ainda, a participação dos(as) profissionais com a implementação da Lei de Cotas diretamente nas bancas para avaliação de renda social dos estudantes ingressos pelas ações afirmativas e a participação nas bancas de validação de autodeclaração de raça e etnia. O processo de participação em tais bancas é visto como um momento precioso ao Serviço Social, que se vincula desde então ao estudante, conhecendo sua trajetória social, aspectos culturais, características específicas regionais da sua cidade de origem e identifica demandas para as intervenções profissionais.

As bancas de validação de autodeclaração de raça e etnia e as bancas de renda social não estão previstas na Lei de Cotas. As bancas de validação de autodeclaração de raça e etnia foram adotadas pelas instituições de ensino federais como um instrumento de auxílio para evitar fraudes nas cotas; para evitar que estudantes que não são negros, pardos ou indígenas acessassem por meio das cotas tais vagas.

Para tentar evitar fraudes no sistema de cotas, especialmente nas subcotas étnicoraciais, muitas universidades federais, pressionadas principalmente pelos movimentos sociais negros, por alguns/mas estudantes negros/as (organizados/as em coletivos ou não), alguns/mas professores/as e pesquisadores/as negros/as (especialmente os membros dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs), entre outros atores sociais (SANTOS e NUNES, 2019; SANTOS e FREITAS, 2019a), têm buscado instituir Comissões de Verificação da Autodeclaração Étnico-Racial e/ou Comissões de Validação da Autodeclaração Étnico-Racial como instrumentos de fiscalização e/ou controle da política pública determinada pela Lei nº 12.711/201213 (Santos, 2021, p. 15).

Tais bancas ou comissões foram adotadas pela UFPR. As comissões de validação de autodeclaração de raça e etnia possuem respaldo normativo na Resolução 20/17 do Conselho



de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). Essas comissões são formadas, conforme o artigo 6º, por três (3) representantes titulares e três (3) suplentes docentes, técnicos-administrativos e discentes e por um (1) representante titular e um (1) suplente da comunidade externa – tanto em Curitiba quanto no interior deve ser seguida essa composição. Ainda, a Resolução estabelece que os membros devem ter vínculo com grupos de pesquisa, núcleo de estudos ou movimentos ligados a questão étnico-racial, ou, se não houver, pelo menos, é necessário que se tenha proximidade com a temática (UFPR, 2017, s/p). Essas validações acontecem antes do vestibular e caso o estudante não tenha deferida sua autodeclaração ele pode optar por outra categoria da Lei de Cotas.

Sobre a avaliação de renda, a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, define em seu artigo 8º que deve ser realizada avaliação socioeconômica para os estudantes que ingressarem por essa modalidade, mas não orienta sobre o(a) profissional que deve executar tal avaliação. Também, indica a possibilidade de realização de entrevistas, visitas ao local de domicílio e consulta a outros cadastros que tenham informações socioeconômicas do(a) estudante (MEC, 2012, s/p).

Até início de 2020, período anterior a pandemia de COVID-19, as bancas de avaliação de renda eram realizadas por profissionais de diferentes formações e cargos, nomeados pelo Reitor e indicados pelo Setor e Campus. No Setor Palotina e em Toledo, as assistentes sociais faziam parte das bancas de renda e a assistente social da UAPS Palotina, também, participava e participa da comissão de validação de autodeclaração de raça e etnia. As assistentes sociais faziam parte de tais comissões ou bancas, tanto pelo reconhecimento institucional de que este seria o profissional mais indicado para tal avaliação como por opção das profissionais que ali atuam. Após a pandemia, as comissões de validação se unificaram em uma única comissão com membros de diferentes locais e passaram a ser totalmente online. Já a avaliação de renda passou a ficar a cargo somente da comissão de registro acadêmico do Núcleo de Concursos em Curitiba, sendo o processo realizado todo online também. Não se encontrou informações a respeito da composição da última comissão.

Compreende-se que ambos os espaços das comissões se constituem em espaços de atuação do(a) assistente social. No caso das comissões de validação de autodeclaração, é possível que o(a) profissional atue desde que tenha vínculo ou proximidade com a temática, visto que se constitui um espaço de garantia de direito da população usuária e de vigilância da devida execução da Lei de Cotas.

É possível vincular essa atuação aos princípios éticos profissionais do Código de Ética do assistente social, que acompanham o cotidiano profissional e propiciam finalidade nas intervenções, como o princípio VI que enfatiza o “Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito a diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;” (Brasil, 1993, s/p), e que vai ao encontro de um dos papéis da Lei de Cotas e das comissões de validação de autodeclaração.

No caso do campus Toledo, a profissional assistente social não atuou nessa comissão de validação de autodeclaração de raça e etnia, visto não ter nenhum dos requisitos citados na Resolução 20/17-CEPE. Na época, pré-pandemia, houve certa “pressão” institucional pelas unidades responsáveis por montar as comissões para que algum profissional do campus, tanto



do Serviço Social como de outras áreas, ingressasse nelas, visto a necessidade colocada pela mesma Resolução de ter comissões nos campi do interior. Porém, como nenhum dos profissionais atendia as próprias especificações da Resolução – ter vínculo ou proximidade com a temática – argumentou-se que isso não seria possível e, por fim, a comissão do Setor Palotina, assumiu tal demanda – local em que havia profissionais habilitados, como a autora deste artigo, a qual pertence a UAPS/Palotina.

Apesar de ser um espaço de possibilidade de atuação do assistente social, como citado anteriormente, é necessário se posicionar quando não há conhecimento sobre tal matéria, visto que o desconhecimento pode prejudicar o acesso da população foco da Lei de Cotas.

Quanto ao espaço das bancas de avaliação de renda, as profissionais de ambos os locais participaram dessa experiência. Nesse momento, era possível conhecer o estudante e, para além da avaliação socioeconômica, orientá-lo quanto aos auxílios estudantis existentes na instituição. Nessas bancas, diferente das de validação de autodeclaração, a avaliação e resposta ao estudante é dada na hora e elas acontecem após o vestibular. Sendo assim, caso fosse indeferida a avaliação, o estudante não possuía direito a fazer uma opção por outra categoria do vestibular. Havia, a opção de recurso, mas sendo negado novamente, perdia-se a vaga no curso pretendido.

Pode-se destacar que nessas bancas de avaliação socioeconômica, o(a) assistente social, por competência e experiência adquirida na avaliação para os auxílios estudantis, possui um olhar para além da documentação a apresentada, podendo obter, na breve entrevista realizada com o estudante, informações importantes sobre a sua dinâmica familiar.

Ao observar o que a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, diz que a comprovação da renda familiar deve ser realizada mediante avaliação socioeconômica, com possibilidade de realização de visitas ao local de domicílio do(a) estudante, realização de entrevista e consulta a outras bases de dados socioeconômicos, e o que a Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social nº 8.662, de 7 de junho de 1993, aponta que realizar estudo socioeconômico é uma das competências do profissional assistente social, pode-se problematizar a seguinte questão: esse espaço se constituiria local de atuação prioritariamente do assistente social?

Essa é uma discussão que se compreende como necessária para a categoria, tanto dentro da UFPR como nas demais instituições de ensino superior, visto que pode ter um impacto direto na devida execução da Lei de Cotas. Tendo o(a) assistente social competência de realizar um estudo socioeconômico, esse(a) profissional está habilitado(a) para avaliar estudantes que pleiteiam tal vaga para além dos cálculos e da documentação de renda, olhando para sua realidade como um todo complexo, assim como é realizado nas avaliações para os auxílios estudantis.

O momento do registro acadêmico durante a matrícula para estudantes que ingressam por cota social também se torna um momento em que o(a) profissional assistente social, ao realizar a avaliação socioeconômica, vincula-se a esse público que é uma prioridade para a assistência estudantil. Este acaba por ser um momento em que os(as) profissionais do serviço social se aproximam da realidade do(a) estudante e realizam a orientação à comunidade estudantil sobre os direitos instituídos no âmbito da Assistência Estudantil da UFPR.



As intervenções profissionais têm como objetivo possibilitar a efetivação dos direitos dos estudantes, a partir da execução de ações que propiciam a inclusão, o acompanhamento da realidade social em que eles se inserem – realidade esta permeada por múltiplas determinações culturais, sociais e econômicas, as quais são específicas a cada um – e que, no período da matrícula com os estudantes que ingressam por cota renda social, contribui para a democratização das informações dos serviços e direitos instituídos na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a caminhada que a pesquisa possibilitou sobre a realidade institucional para a implementação da Lei de Cotas, nº 12.711/2012, e as intervenções dos(as) profissionais assistentes sociais nesses dois espaços de atuação socioprofissional, identifica-se que é de extrema importância a continuidade da Lei e de ampliações de ações afirmativas. Avalia-se que essas ações, de maneira efetiva, impactam diretamente nos indicadores de democratização ao ensino superior federal, reconfigurando o espaço da universidade e a realidade de famílias, que tiveram seus primeiros membros a ingressarem no ensino superior.

O(a) profissional assistente social muito contribui nesse espaço, a partir da perspectiva crítica dialética, referenciada por um projeto profissional, atua com a execução da Lei e com o grupo de estudantes incluídos por meio da efetivação desses direitos voltados às ações afirmativas. Mediando e enfrentando as questões que chegam em relação à análise da renda, às situações de concepção étnico-raciais, às questões de deficiência e ao indígena. Situações estas que têm solicitado, por parte da equipe, qualificação nas áreas para eliminar equívocos que podem afetar profundamente a vida do(a) estudante.

Avalia-se, também, que para fortalecer a continuidade da Lei, é necessário que se avance nos aspectos jurídicos, para inclusão, por exemplo, das Comissões de validação de autodeclaração de raça e etnia na Lei de Cotas, para que haja a garantia de continuidade da utilização desse instrumento, com o fim de garantir o acesso de fato ao público a quem se destina a Lei e evitar possíveis fraudes que possam ocorrer ao se manter somente a autodeclaração, como preconizado na Lei.

Considera-se de extrema importância a atenção no trato da temática da avaliação socioeconômica no que se refere ao acesso via Lei de Cotas. É necessário discutir os caminhos que têm tomado os processos avaliativos, os quais quanto mais qualificados na ampliação do conhecimento, maior a garantia dos direitos postos em questão.

Sobre a assistência estudantil, uma vez que o PNAES se constitui como um Decreto Federal que abarca as universidades públicas federais, observa-se a necessidade de que este se constitua enquanto Lei e que abarque também outras universidades públicas, como as estaduais, o que possibilitaria maior segurança para a manutenção dos auxílios estudantis. Afinal, há de se destacar que ao mesmo tempo em que há movimentos que lutam para que esses direitos sejam garantidos, há conflitos ideológicos de poder com a classe dominante que busca o não reconhecimento desses direitos, por finalidades claras de manter privilégios.



Identifica-se a necessidade de divulgação ampla dos indicadores e monitoramento dos dados que apresentam a democratização do ingresso da classe trabalhadora no espaço da universidade, para que a população identifique os impactos da implementação das ações afirmativas.

Acredita-se, ainda, que os coletivos estudantis precisam estar fortalecidos para as articulações junto às gestões das universidades, para terem conhecimento das deliberações sobre a temática das ações afirmativas, para reivindicar por recursos orçamentários a fim de que os programas de assistência estudantil tenham continuidade, bem como para lutar contra os ataques à educação superior – a exemplo do último quadriênio, em que a política de educação passou por retrocessos e desprestígios na valorização, com os contingenciamentos frequentes de recursos para universidades na linha da desvalorização da ciência.

Por fim, compreende-se que refletir sobre o trabalho do Serviço Social nas ações afirmativas no Ensino Superior é essencial para que se possa contribuir de maneira qualitativa para o planejamento e execução dessas ações de modo a possibilitar a garantia do acesso e da permanência dos estudantes no ensino superior.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012** - Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,\(Mensagem%20de%20veto\).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%3%A7o,as%20condi%3%A7%3%B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=LEI%20No%208.662%2C%20DE,(Mensagem%20de%20veto).&text=O%20PRESIDENTE%20DA%20REP%3%A7o,as%20condi%3%A7%3%B5es%20estabelecidas%20nesta%20lei). Acesso em: 21 jul. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF, 2013.

CFESS. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. 10. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

CARREIRA, D.; HERINGER, R. **10 anos da Lei de Cotas: Conquistas e perspectiva**. Organização. Rio de Janeiro. Faculdade de Educação- UFRJ, 2022.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico metodológica**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, abril de 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Dd-q8YpxP87fXnhMZcJS/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

PIOVESAN, F. **Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Disponível em: <http://flasco.redelivre.org.br/files/2012/07/644.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022

RAICHELIS, R. Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. *In: Atribuições privativas do/a Assistente Social em questão*. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2020.



SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, S. A. dos. Comissões de Heteroidentificação Étnico-Racial: *lôcus* de constrangimento ou de controle social de uma política pública? **O Social em Questão**, [S. l.], ano XXIV, n. 50, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52256/52256.PDF>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SILVA, P. V. B. Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros, Estudo de caso da UFPR. *In*: **10 anos da Lei de Cotas**: Conquistas e perspectiva. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação-UFRJ, 2022.

UFPR. Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD). **Resolução nº 31/09**. Regulamenta o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.soc.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2016/07/resolucao_coplada_31072009-532.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

UFPR. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). **Resolução nº20/17**. Estabelece procedimentos e critérios para validação de autodeclaração dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação e de educação profissional da UFPR e dá outras providências.

UFPR. Campus Toledo. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**. Toledo, 2018. Disponível em: <http://www.toledo.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2017/07/PPCMedicina-Toledo-2018.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

Capítulo 5

INDICADORES SOCIAIS E ANÁLISE SOCIOECONÔMICA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DO(A) ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊN- CIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Por:

Merielle Martins Alves

Clara Rodrigues da Cunha Oliveira



Merielle Martins Alves⁸¹

Clara Rodrigues da Cunha Oliveira⁸²

<https://doi.org/10.47519/eiae.p6c5>

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes atua para ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal, tendo como objetivos minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. As ações de assistência estudantil do Pnaes devem ser desenvolvidas nas áreas de: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação para estudantes com renda per capita de até um salário-mínimo e meio. De acordo com o decreto que institui o Pnaes, as instituições federais de ensino superior possuem autonomia para definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados (Brasil, 2010).

Considerando a autonomia para adotar critérios e metodologia para concessão dos auxílios, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) utiliza a análise socioeconômica como etapa do processo de seleção e concessão dos auxílios da assistência estudantil da Universidade. Entende-se que a utilização dessa metodologia, formulada e utilizada por assistentes sociais, considera as expressões da questão social e requer um entendimento da realidade social enquanto totalidade em que o (a) estudante e seu grupo familiar estão inseridos. O (a) assistente social inserido no ensino superior atua principalmente na assistência estudantil em processos de concessão de auxílios vinculados ao programa de assistência estudantil e as políticas de permanência da Universidade.

Assim, a equipe de assistentes sociais da Assistência Estudantil da UFU, desenvolveu a partir de estudos, levantamentos e pesquisas, uma metodologia de análise socioeconômica, utilizando o estudo de indicadores sociais quantitativos articulados, indissociáveis à análise qualitativa. O uso dessa metodologia requer a compreensão da dinâmica em curso na sociedade, por isso não se restringe apenas a uma leitura superficial e objetiva da realidade apresentada pelo estudante.

SERVIÇO SOCIAL E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A atuação do Serviço Social na assistência estudantil está intimamente relacionada com a história da educação superior pública no Brasil, e diante disso faz-se necessário realizar um breve resgate sobre a história da educação superior brasileira. Segundo Saviani (2010), a história da educação superior no Brasil originou-se a partir de 1808, onde D. João VI, criou os cursos avulsos. Somente no século XX, surgiram as primeiras iniciativas de universidade,



ainda de forma isoladas e pouco exitosas, sendo poucas as faculdades. Essas faculdades começaram a ser criadas por volta de 1827, sendo os primeiros cursos de Direito em Olinda e São Paulo. O acesso a este nível de ensino era limitado até a década de 1930, quando o Estado passou a reconhecer a educação como direito público. A chamada Reforma Francisco Campos, de 1931, quando o Estado criou o Estatuto das Universidades, foi o marco inicial da primeira tentativa de organização das instituições de ensino em torno de um sistema nacional de educação superior.

No entanto, somente entre as décadas de 1940 e 1960, após reivindicação dos intelectuais da área e movimentos sociais que pautavam a extensão do acesso da população à educação superior como direito fundamental, é que houve o movimento de federalização das universidades e faculdades isoladas que existiam até então no país. Ainda sobre a atuação do Estado e a incorporação de reivindicações no campo da educação superior, Saviani (2010) apresenta a Constituição de 1988 como outro grande marco. Para o autor:

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas (Saviani, 2010, p.10).

A Constituinte de 1988, trouxe avanços nas legislações sobre o acesso e estruturação do ensino superior no país. As questões educacionais passaram a ser foco de discussão e debates políticos, a formação dos cidadãos e a relação entre educação e mercado de trabalho acompanhavam as mudanças no cenário nacional.

Com relação à assistência estudantil, somente na década de 1980, com os movimentos pelo fim do regime militar, redemocratização do país e apelo pela nova Constituinte é que surgiram os primeiros movimentos em prol dos direitos dos estudantes e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Nesse período, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) em 1987, com a finalidade de discutir, elaborar e propor ao Ministério da Educação (MEC) políticas de promoção e apoio aos estudantes das universidades públicas brasileiras.

Apesar da criação do Fórum e constante mobilização, até os anos 2000, as universidades praticamente não possuíam programa ou política de assistência estudantil e as que possuíam contavam com poucos recursos financeiros e orçamentários. As ações se resumiam em sua maioria a Restaurantes e Residências Universitárias sucateadas e programas de bolsas insuficientes. Diante disso, o Fonaprace realizou pesquisas para levantar o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes das Ifes, com o objetivo de fundamentar a elaboração de uma proposta de política de assistência ao estudante.

No ano 2000, estava sendo elaborado pelo governo federal, o Plano Nacional de Educação (PNE), porém este não apresentava nenhum plano ou programa de assistência



estudantil. Diante desse cenário, o Fonaprace solicitou a inclusão no PNE, da Assistência Estudantil por meio de documento que apresentava dados da I Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes. A iniciativa foi exitosa e o PNE foi aprovado em janeiro de 2001 com a incorporação da proposta apresentada pelo Fórum com a seguinte redação “a adoção de programas de assistência estudantil tais como: bolsa trabalho e outros destinados a apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (Fonaprace, 2012, p. 25).

Assim, o Fonaprace elaborou o Plano Nacional de Assistência Estudantil para apresentar aos órgãos governamentais a necessidade de recursos financeiros para a Assistência Estudantil, chamando a atenção para os desafios que viriam com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Então, em dezembro de 2007, O Ministério da Educação publicou Portaria Normativa nº 39 instituindo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), posteriormente alterada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 com as seguintes finalidade e objetivos:

Art. 1o O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2o São objetivos do PNAES:

- I. democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II. minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III. reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV. contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3o O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1o As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I. moradia estudantil;
- II. alimentação;
- III. transporte;
- IV. atenção à saúde;
- V. inclusão digital;
- VI. cultura;
- VII. esporte;
- VIII. creche;
- IX. apoio pedagógico; e
- X. acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados (Brasil, 2010, p. 1).

Considerando a autonomia prevista no Art. 3º §2 do Decreto que institui o Pnaes (Brasil, 2010, p.1), “caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados”, a UFU utiliza a análise socioeconômica como etapa do processo de seleção e concessão dos auxílios da assistência estudantil.

No ensino superior, a partir da expansão e interiorização das Ifes com o Reuni, a diversificação do seu corpo discente, impulsionada especialmente pela Lei de Cotas e a mobilidade proporcionada pelo acesso à Universidade via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a garantia da permanência estudantil tornou-se temática fundamental para o ensino público superior. É nesse cenário que são ampliados o número de assistentes sociais nas instituições de ensino superior e os profissionais do Serviço Social passaram a ter como seu principal espaço sócio-ocupacional a assistência estudantil.

DA ANÁLISE SOCIOECONÔMICA

A análise socioeconômica é instrumento de competência técnica do (a) assistente social para a realização de estudos socioeconômicos dos usuários para fins de acesso a benefícios sociais junto a órgão da administração pública direta e indireta, conforme determina a Lei nº 8.662/1993, art. 4º, inciso X, além de compor o estudo social realizado pelo assistente social com o objetivo de fundamentar a emissão de um parecer técnico do profissional.

A partir da análise socioeconômica é possível identificar o perfil socioeconômico do (a) estudante no âmbito de sua família, a fim de caracterizá-lo (a) como público-alvo dos programas de auxílios previstos na Política de Assistência Estudantil de acordo com a Resolução nº 15/2009 do Conselho Universitário da UFU. Em virtude das constantes mudanças na sociedade, sejam elas econômicas, sociais e culturais, foram utilizadas diferentes metodologias no decorrer dos anos até se chegar na utilizada atualmente, apresentada nesse trabalho.



A equipe de Serviço Social lotada na Assistência Estudantil da UFU buscava, desde 2012, a elaboração e execução de uma metodologia específica com o objetivo de atender a realidade do discente da Universidade, as especificidades do contexto universitário e o impacto socioeconômico nas famílias com o ingresso de um dos seus membros no ensino superior. Além disso, garantir subsidiar o estudo social, processo metodológico específico do Serviço Social, que visa conhecer de forma crítica uma determinada expressão da questão social, levando em consideração a totalidade do sujeito social, sendo este um instrumental que garante um processo mais completo de conhecimento, análise e interpretação da realidade apresentada pelo estudante. Segundo Yamamoto:

Um dos maiores desafios que o assistente social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo. (...) Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional (Yamamoto, 2007, p. 20-21).

Nesse processo, os profissionais procuraram conhecer as experiências de outras Ifes, acompanharam as discussões do Fonaprace, realizaram com revisão bibliográfica, capacitação profissional, participação em eventos, aplicação de testes metodológicos e estatísticos a fim de qualificar e subsidiar a reformulação da metodologia de trabalho. Entende-se que a utilização de metodologia específica, estudada, formulada e aplicada por assistentes sociais, considera as expressões da questão social e requer um entendimento da realidade social enquanto totalidade em que o (a) estudante e seu grupo familiar estão inseridos.

Foi publicada em 17 de agosto de 2020, a Portaria Proae Nº 18/2020 que dispõe sobre a metodologia utilizada para a realização de análise socioeconômica executada pela equipe técnica de Serviço Social da Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE) no âmbito da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFU. Essa publicação significou um marco para a equipe técnica de assistentes sociais, pois além de atender aos interesses do público objeto que se trata, institucionalizou e publicizou o compromisso ético da profissão em seu dever de democratizar o acesso aos direitos a partir de procedimentos qualificados, sistematizados e fundamentados na perspectiva da liberdade, equidade e justiça social, que corrobora com o destaque feito por Yamamoto:

Na direção de expansão das margens de autonomia profissional no mercado de trabalho, é fundamental o respaldo coletivo da categoria para a definição de um perfil da profissão: valores que a orientam, competências teórico-metodológicas e operativas e prerrogativas legais necessárias à sua implementação, entre outras dimensões, que materializam um projeto profissional associado às forças sociais comprometidas com a democratização da vida em sociedade. Este respaldo político-profissional mostra-se, no cotidiano, como uma importante estratégia de alargamento da relativa autonomia do assistente social, contra a alienação do trabalho assalariado (Yamamoto, 2009, p. 353).



Como pode ser visto na Portaria Proae 18/2020, a garantia do acesso às políticas públicas e sociais, como a assistência estudantil, não se trata de um processo linear e quantitativo, mas sim fundamentado no conhecimento das relações estabelecidas entre o sujeito e a totalidade social que o produz e o explica. Partindo deste pressuposto e, considerando a formação técnica dos assistentes sociais, o documento expressa o amadurecimento profissional da equipe no âmbito do serviço social e ratifica o compromisso o Projeto Ético Político profissional, conforme os artigos 2º e 3º:

Art. 2º São objetivos desta portaria:

- I. publicizar a metodologia de análise socioeconômica;
- II. promover a transparência na utilização dos procedimentos de análise socioeconômica;
- III. contribuir com o acesso e a permanência dos(as) estudantes em condição de vulnerabilidade social na Universidade;
- IV. estabelecer fundamentação teórica, ética e técnica para os profissionais de Serviço Social;
- V. contribuir na prevenção da evasão e retenção escolar, quando determinadas por questões socioeconômicas.

Art. 3º São princípios desta portaria garantir a autonomia profissional;

- I. o compromisso com a qualidade do serviço prestado;
- II. o estabelecido no Código de Ética e na lei que regulamenta a atuação do profissional de serviço social;
- III. o sigilo profissional de acordo com lei que regulamenta a profissão de assistente social;
- IV. o sigilo das informações prestadas pelo (a) estudante;
- V. a defesa, aprofundamento e consolidação da cidadania e da democracia;
- VI. o posicionamento a favor da equidade, justiça social no acesso e permanência nos auxílios de assistência estudantil ” (Universidade Federal de Uberlândia, 2018, p. 2).

Antes de apresentar a definição dos indicadores sociais utilizados na análise socioeconômica pelos assistentes sociais da UFU é preciso apresentar a definição de indicadores sociais. Para Januzzi (2002) os indicadores sociais são:

Uma medida em geral quantitativa, dotada de um significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (Januzzi, 2002, p.54).



Os indicadores sociais são utilizados para acompanhamento e aferição do impacto das políticas sociais nas sociedades e estão relacionados à consolidação das ações nos setores públicos, subsidiando as atividades de planejamento e formulação de políticas. A existência dos indicadores, por si só, não se constitui em base suficiente para que se faça uma análise da condição socioeconômica da realidade familiar do estudante. A interpretação destes índices constitui-se em um processo que ultrapassa a análise numérica, superficial. O assistente social, ao realizar o estudo social, busca a essência dos fenômenos apresentados – especificamente neste trabalho - das categorias previstas para essa metodologia.

É importante destacar que os indicadores possuem uma transversalidade orgânica, ou seja, todas as variáveis (econômica, social, saúde, bens, estudos, trabalho, moradia) estão em relação entre si, e é esta correlação entre cada elemento analisado que determina a totalidade da realidade vivida pelo grupo familiar analisado por Lukács:

A categoria de totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (Lukács, 1967, p. 240).

É essa totalidade gerada por meio da análise sistemática do assistente social, a partir do estudo combinado dos indicadores sociais, que subsidia o parecer do profissional para fins de concessão dos auxílios oferecidos pela Universidade.

Considerando a dinamicidade da sociedade brasileira, o estudo social também é determinado pelas características fluídas das classes sociais em questão. Assim, compreender a influência das políticas públicas de acesso a crédito, de aumento da escolaridade, acesso a melhores condições no mercado de trabalho, ascensão das mulheres, sazonalidade no emprego e de acesso a políticas de saúde também fazem parte da análise qualitativa da metodologia apresentada.

Dessa forma, o acompanhamento de pesquisas sobre o perfil da população brasileira, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), os Censos Demográficos e outros relatórios de cunho oficiais, também contribuem para que o estudo social seja condizente com a dinâmica do perfil das famílias brasileiras. Esse fator coloca o estudo social como uma metodologia em constante aperfeiçoamento, buscando assim uma melhoria no trabalho desenvolvido, consoante às mudanças observadas na população atendida



INDICADORES SOCIAIS UTILIZADOS NA METODOLOGIA DE ANÁLISE SOCIOECONÔMICA

A definição dos indicadores sociais e das variáveis utilizados foram estabelecidas pela equipe técnica de a partir da análise do perfil socioeconômico dos(as) estudantes atendidos, pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileira, pesquisa do perfil do estudantes assistidos pela assistência estudantil da UFU, além de demais dados e informações públicas disponibilizadas por instituições que analisam indicadores sociais.

Assim, foram definidos seis principais indicadores sociais: Procedência Escolar; Composição Familiar; Moradia; Renda per capita; Bens Patrimoniais e Financeiros e Ocupação Profissional.

Procedência escolar

Definiu-se a procedência escolar como um dos indicadores para o estudo social buscando priorizar o atendimento de estudantes que ingressaram na UFU por meio da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que estabelece 50% das vagas em universidades e institutos federais reservadas a discentes que frequentaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e a atender ao Art. 5o do Pnaes que estabelece o atendimento prioritário, pela Assistência Estudantil, de estudantes oriundos da rede pública de educação.

A pesquisa do perfil dos graduandos da UFU realizada em 2014 mostrava que a maioria dos discentes fez a maior parte do seu ensino médio em escola pública e que dos entrevistados, 54% dos veteranos e 69,9% dos ingressantes cursaram o ensino médio somente em escola pública.

Dessa forma, este indicador além de equalizar as condições de acesso na Universidade, se mostra importante para a assistência estudantil uma vez que esta busca contribuir na permanência e conclusão do curso pelos estudantes atendidos.

Composição familiar

Diversos conceitos presentes na literatura científica acerca do tema definem o que é “família” a partir de sua formação histórica, entendendo-a como uma instituição que ao longo do tempo vem passando por constantes processos de transformação e adaptação. Acredita-se que essa compreensão seja imprescindível, pois vem constituir forte embasamento ao estudo realizado e na percepção daqueles que voltam seus olhares para a realidade com uma visão crítico - propositiva buscando compreender os “vieses” que vem influenciando ao longo do tempo o cotidiano das famílias. De acordo com Miotto:

A família, nas suas mais diversas configurações constitui-se como um espaço altamente complexo. É construída e reconstruída histórica e cotidianamente, através das relações e negociações que estabelece entre seus membros, entre seus membros e outras esferas da sociedade e entre ela e outras esferas da sociedade (Miotto,2010, p. 167).



Logo, a família não deve ser entendida apenas como fato natural, e sim como uma instituição social que passa por momentos históricos diversos sofrendo variações em sua forma e finalidade, evoluindo ou entrando em crise conjuntamente à sociedade que lhe é contemporânea, sobrevivendo e adaptando-se aos acontecimentos históricos. Sendo assim, diferentes arranjos familiares podem existir numa mesma época e local.

As definições comumente usadas não abarcam a diversidade de configurações que a família pode assumir e, de um modo geral, não há a “família”, mas sim “famílias”, devido aos diversos arranjos familiares e as diversas transformações sofridas ao longo do tempo, como afirma Miotto:

[...] as transformações da família estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, a saber, às transformações econômicas e sociais, às transformações de hábitos e costumes e ao avanço da ciência e da tecnologia. O novo cenário tem remetido a própria discussão do que seja família [...] Nessa perspectiva pode-se dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um espaço constituído de pessoas que se empenham umas com as outras de modo contínuo, estável e não casual (Miotto, 2003, p. 2).

Sendo assim, o conceito de família que subsidia os estudos sociais para ingresso do estudante nos programas e projetos de Assistência Estudantil da UFU é a unidade composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento financeiro ou tenham todas suas despesas/necessidades atendidas por essa unidade familiar, convivam na mesma moradia quer possuam ou não laços consanguíneos.

Moradia/domicílio

Para os estudos sociais realizados pela Diase a conceituação de domicílio e de moradia é fundamental. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), domicílio é o lugar estruturalmente separado e independente que se destina a servir de habitação a uma ou mais pessoas, ou que estejam sendo utilizado como tal. A separação e independência são critérios essenciais para esta definição. Também segundo o IBGE, a moradia nada mais é que o domicílio habitual de uma pessoa, garantida a ausência por não mais do que doze meses.

Orientado por estas conceituações, o indicador “moradia/domicílio” contribui para uma melhor percepção da condição de vulnerabilidade social vivenciada por uma determinada composição familiar. Nos processos de estudo social, a Diase pondera o indicador nas perspectivas do estudante e da família, entendendo o comprometimento financeiro, emocional/afetivo e social de cada configuração de moradia e domicílio.

A relevância do indicador “moradia/domicílio” e seus impactos na condição socioeconômica de uma família também são evidenciados na pesquisa de Perfil do Graduando UFU-2014 sendo que, dos estudantes entrevistados 41,5% informaram que viviam em casas alugadas (seja com a família ou em outras condições de moradia). A pesquisa também demonstrou que dos estudantes participantes uma maioria considerável (85,9%) era domiciliada na cidade do próprio campus onde estudavam e que 37,1% eram uberlandenses que



moravam em Uberlândia quando ingressaram na universidade; 23% eram nascidos e vieram de outros municípios da mesorregião Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (TMAP); 13,5% não eram mineiros e moravam em outros estados brasileiros antes de ingressarem na UFU; 6,2% não eram mineiros e moravam em Uberlândia e 4,2% eram mineiros nascidos e que vieram de outros municípios de fora da mesorregião TMAP.

A segurança ou insegurança é consequência objetiva da separação do estudante de seu grupo familiar, para fins de estudos. Os dados estatísticos supracitados deixam evidente a realidade multifacetada dos estudantes e seus núcleos familiares no que concerne à moradia, domicílio e suas condições.

Renda per capita

O Pnaes (2010, p.2) define ainda em seu Artigo 5º que “serão atendidos no âmbito do Pnaes prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior”, sendo assim, a renda per capita familiar bruta constitui um dos indicadores da metodologia de estudo social utilizada na UFU para inclusão de estudantes nos programas e projetos de assistência estudantil.

Considerando a existência de legislação federal acerca dos procedimentos para reservas de vagas de que tratam a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 e o Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, é utilizado a definição disposta no Artigo 7º da Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 como critério para cálculo da renda per capita do grupo familiar apresentado durante o processo de estudo social. Esse parâmetro é utilizado uma vez que ele já é empregado pelas Universidades nos processos de ingresso sendo apenas um dos componentes dos indicadores utilizados no conjunto da fórmula da metodologia utilizada pela Diase, uma vez que a renda por si só é transitória e não é capaz de medir as condições socioeconômicas e a segurança de uma família.

Bens patrimoniais e financeiros

Bens patrimoniais são compreendidos para este estudo social como tudo o que possui valor econômico e que pode ser convertido em dinheiro, capaz de satisfazer as necessidades, mesmo que futura, do indivíduo ou composição familiar e que proporciona ainda aumento ou a criação da riqueza através da concentração destes. Trata-se de um dos indicadores que permitem auferir a segurança e a estabilidade financeira familiar. Para fins dos estudos sociais, este indicador é composto pelos seguintes grupos: bens imóveis, bens móveis e bens financeiros.



Ocupação profissional

Inserido no conjunto de variáveis os quais compõem estudo social está o indicador ocupação profissional que, aliado às demais variáveis, contribuirá ao entendimento sobre o perfil familiar do estudante e conseqüentemente uma maior aproximação com a realidade a ser estudada.

A ocupação profissional é também um importante indicador do padrão social de uma família. Questões como estabilidade, posição na pirâmide social poderão ser consideradas aliadas no momento de uma análise macro.

O conceito de ocupação profissional é compreendido como a espécie de trabalho realizado pela pessoa, ou seja, diz respeito à sua função ou cargo em exercício (Silva, 1986). Esta variável indica o lugar do indivíduo na posição social e técnica do trabalho, o que possibilita conhecer o grau de segurança que aquela ocupação oferece a família.

Este indicador foi construído com referência em Quadros e Maia (2010), que classificam as ocupações profissionais a partir da inter-relação entre a qualificação profissional exigida para o cargo, tipo de vínculo quanto à inserção no mercado de trabalho e a faixa de rendimento auferida.

Ressalta-se que o contexto atual, inscrito em uma dinâmica fluída das relações sociais e produtivas, provoca constantes mudanças no mundo do trabalho e faz com que os trabalhadores desenvolvam cada dia novas competências para o exercício profissional. Assim sendo, o conceito de ocupação também sofre metamorfoses, necessitando de atualizações e revisões constantes que reflitam essas mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indicadores sociais utilizados para a realização das análises socioeconômicas da UFU são resultado de anos de estudo, pesquisa e aperfeiçoamento exigidos pela dinamicidade da sociedade, do público atendido pela assistência estudantil e a complexidade na qual está dado esse contexto. Assim, é possível concluir que o processo de construção coletiva para criação de uma metodologia, que considera todos os indicadores sociais apresentados, permite aos profissionais uma aproximação da realidade vivenciada pelos estudantes e suas famílias. Além disso, a atuação dos profissionais do serviço social como ferramenta para concessão de auxílios no âmbito da assistência estudantil, bem com os demais fatos apresentados, contribuiu diretamente para qualificação da equipe e para uma atuação profissional baseada na totalidade das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico, comprometido com o Projeto Ético Político da profissão.

No entanto, vale ressaltar que os indicadores sociais, tal qual, a metodologia definida como eixo norteador do processo de trabalho da equipe, se aplica dentro do cenário atual, no âmbito da UFU e não há intenção de unificar ou padronizar o trabalho executado em outras Ifes no que tange a Assistência Estudantil. Além disso, é um método indissociável da dimensão crítica, investigativa e do compromisso ético político do profissional do serviço social, para não incorrer em uma mera seleção e categorização do público atendido.



Destaca-se a importância da inserção do profissional do Serviço Social nesse espaço sócio-ocupacional, na realização de análise socioeconômica, como ferramenta para garantia de acesso aos auxílios da assistência estudantil. Além disso, a produção de conhecimento com realização de pesquisa, levantamento de dados, relatórios e apresentação de resultados contribuem para o aprimoramento na política de assistência estudantil no âmbito do ensino superior. O processo metodológico dos profissionais do Serviço Social possibilita, de maneira crítica, desvendar as expressões da questão social, considerando a totalidade do sujeito social garantindo um processo de conhecimento ampliado, que analisa e interpreta a realidade apresentada pelo estudante.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 8.662 de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm. Acesso em 22 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato-2010/2010/Decreto/D7234.html. Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em 21 Set 2016.

BRASIL. **Portaria normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 19 set. 2016.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de assuntos estudantis. *In: Revista comemorativa 25 anos: histórias memórias e múltiplos olhares*. Uberlândia, MG: UFU/PROEX, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Notas técnicas**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/sintese_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 19 set. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de Gênero. **Notas técnicas**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas_metodologicas.html. Acesso em 16 Ago 2016.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. [S. l.]: CFESS, 2009.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, medidas e aplicações**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea; Campinas, SP: PUC, 2004.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.



MIOTO, R. C. T. Família, trabalho com famílias e Serviço Social. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 163-176, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/7584/68>. Acesso em: 20 set. 2016.

MIOTO, R. C. T. A Centralidade da Família na Política de Assistência social: contribuições para o debate. Palestra preferida no Ministério da Assistência Social/Brasília em novembro de 2003. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2016/11/Socializando_20162_6.pdf. Acesso em 12 Dez 2016.

QUADROS, W. J. de; MAIA, A. G. Estrutura Sócio - Ocupacional no Brasil. **Revista Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 443-468, 2010.

SAVIANI, D. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíeses Pedagógica**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SILVA, B. (org.). Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: FGV, 1986. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Resolução n. 15/2009 do Conselho Universitário de 26 de junho de 2009. Estabelece a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2009-15.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Portaria PROAE n. 18, de 17 de agosto de 2020**. Metodologia de análise socioeconômica da Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE). Disponível em: https://www.sei.ufu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9Li_bXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5QdZxUfPo3ZqtscAwGhyuZpzGEAYtnIkeWuJAhjePTePkLwpOUhGs1JPIVKxNqV-sUOcbIFFGj32p18at72a6m1. Uberlândia-MG. Acesso em: 07 out. 2021.



Capítulo 6

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA: MIGRAÇÃO, PERMANÊNCIA E OS FATORES SIMBÓLICOS NAS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS

**Por:
Fernanda Rodrigues Arrais**



Fernanda Rodrigues Arrais⁸³

<https://doi.org/10.47519/eiae.p6c6>

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste capítulo é refletir sobre os desafios da permanência universitária, compreendendo os fatores simbólicos que podem impactar o desempenho acadêmico, com foco nos estudantes que optam pelo processo de migração. Entendemos que a permanência estudantil envolve fatores multidimensionais, não somente de ordem econômica, mas psicológica, cultural e simbólica, por exemplo (Heringer, 2022).

A partir de políticas educacionais implementadas sob a orientação da democratização do acesso e ampliação das vagas¹, no início do século XXI, estudantes com novo perfil têm ingressado nas universidades. Destaca-se o aumento de alunos migrantes que se deslocam de seus estados de moradia, para iniciarem a graduação nas instituições de ensino em todo território nacional, constituindo o novo público que passa a acessar às universidades. Assim, são estudantes que ingressam por políticas de ações afirmativas ou por livre concorrência e vivenciam os desafios da nova vida universitária, em relação aos aspectos simbólicos e acadêmicos de cada curso. Desta forma, entendemos que as questões que envolvem os estudantes migrantes devem ser analisadas de forma interseccional, tendo em vista que:

As divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade são mais evidentes no ensino superior. Hoje, faculdades e universidades abrigam um número maior de estudantes que, no passado, não tinham condições de pagar pelo ensino superior (questões de classe); ou estudantes que historicamente precisaram lidar barreiras discriminatórias à matrícula (devido a questões de raça, gênero, etnia, autoctonia, estatuto de cidadania); ou estudantes que enfrentavam diferentes formas de discriminação (questões relativas a orientação sexual, capacidade, religião) nos *campi*. Faculdades e universidades se confrontam com estudantes que desejam equidade, mas trazem experiências e necessidades muito diversas para os *campi* [...] (Collins; Bilge, 2020, p. 18).

Neste sentido, afirmamos que é fundamental refletirmos sobre a importância de políticas de permanência desenvolvidas e articuladas à integralidade da formação, reconhecendo que os estudantes que ingressam nas universidades são diversos e englobam diferentes classes sociais, diversidade sexual e de gênero, ético - racial e cultural. Andrade (2020) explica:

No Brasil, a diversidade aportada pela juventude estudantil foi incrementada, nestas últimas duas décadas pelo sistema de cotas, mobilidade estudantil e a internacionalização. Diversidade em termos de regionalismos, diferentes classes sociais, imigrações, migrações e contatos interétnicos (Andrade, 2020, p. 1603).

1 Compartilhamos dos estudos de autores como Dubet (2015) e Barbosa (2019), que reconhecem essa expansão, como a “massificação” do ensino superior no país.



Entretanto, é necessário observar que estes grupos podem enfrentar na sua vida acadêmica, preconceitos² que geram os processos discriminatórios e sofrimentos, expressos, principalmente, por danos físicos e psicológicos. Essas intolerâncias são geralmente fundamentadas com base no senso comum, e se reproduzem a partir de estereótipos e da necessidade de conservação de “verdades” e padrões construídos social e culturalmente. Considerando a sociedade brasileira, são notórias as características extremamente conservadoras e moralistas que reforçam tais práticas, agindo com a repulsa ao “diferente” (CFESS, 2016).

Cabe ressaltar ainda que, após o golpe de 2016 e a chegada na Presidência da República de Michel Temer até 2018, verificamos a entrada de uma “onda” autoritária, ultraconservadora, reacionária no país. Esse contexto foi agravado com a vitória de Jair Bolsonaro em 2019, momento em que presenciamos o crescimento da disseminação do ódio, da violência, do racismo, xenofobia, homofobia, transfobia, sexismo, que se expressa pelo intenso ataque a uma “agenda de guerra cultural contra a diversidade, o pensamento divergente e marcada pelo negacionismo da ciência e pelo fundamentalismo religioso, político do mercado” (Frigotto, 2021, p. 118). Observamos que:

[...] a realidade atual da sociedade brasileira, que evidencia a legitimação, por parte da sociedade, de um caldo de cultura ultraconservadora, expressa em práticas fascistas e irracionais. Manifestações cotidianas de ódio e violência contra quem pensa e age de forma diferente revelam um cenário assustador e regressivo, do ponto de vista político e civilizatório, em que a intolerância e a discriminação marcam presença obrigatória (CFESS, 2016, p.7).

Articulado a isso, a sociabilidade capitalista na sua fase neoliberal estimula práticas de individualismo, em que cada um busque por meios próprios a satisfação de suas necessidades e as condições à reprodução da vida (Gasparotto, Grossi, Vieira, 2014). Conforme Pereira (2013, p. 640) uma parcela considerável da sociedade absorve os princípios e valores antissociais que legitimam o poder do capital, o qual “o indivíduo deve ser incentivado a autossatisfazer as suas necessidades [...]”.

Assim, o pressuposto deste estudo, é que a democratização do acesso vem contribuindo para mudanças no perfil dos estudantes e, conseqüentemente, para espaços mais diversos e menos elitizados. Porém, essa ampliação pode propiciar práticas preconceituosas e discriminatórias, sendo fundamental a contribuição de ações de permanência integral nas instituições de ensino, na perspectiva de superação destas atitudes dominadoras.

É fundamental destacar que as questões problematizadas são inerentes à sociedade capitalista, que possui a função de controle e dominação (CFESS, 2016). Porém, é papel das universidades contribuir com a construção de práticas que combatam a discriminação, no horizonte de uma sociedade mais democrática, atrelada a uma formação profissional inclusiva, emancipatória e cidadã. Desta forma, destacamos a importância de estudos e pesquisas que articulem a temática da migração e permanência com qualidade, com o objetivo de reflexão

² O preconceito se manifesta por um julgamento antecipado e opiniões preestabelecidas, sem o conhecimento fundamentado, direcionado a uma pessoa ou grupos em virtude de sua origem, religião, culturas e hábitos (CFESS, 2016).



sobre: a partir das possibilidades que se estabelecem, com as novas políticas educacionais adotadas para a Educação Superior, como as universidades têm observado o impacto dos fatores simbólicos para formação, na perspectiva de permanência integral dos estudantes migrantes?

Por fim, este estudo é amparado em uma pesquisa de natureza qualitativa e será desenvolvido com aporte de revisão bibliográfica e documental. A estrutura contará com duas partes. Inicialmente, será abordado sobre a democratização e ampliação do acesso, a migração estudantil e o novo perfil universitário. Posteriormente, articulados à migração, serão debatidos os desafios para permanência, com ênfase nos aspectos simbólicos.

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A MIGRAÇÃO ESTUDANTIL: NOVOS PERFIS UNIVERSITÁRIOS

No início dos anos 2000, a política de educação superior vivenciou transformações nas formas de seleção e ingresso, com rebatimentos nas esferas pública e privada. Tais modificações foram impulsionadas nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016).

Em relação ao ensino público, as mudanças estão relacionadas às políticas de expansão das universidades e democratização do acesso, com a criação de novos campi e ampliação de vagas, conforme previsto no Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Neste sentido, em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096, foi instituído pelo Presidente Lula da Silva e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, o REUNI, “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos”. Conforme previsto no artigo 1º, o programa teve como foco principal a ampliação de vagas no período noturno, a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas; a ampliação da mobilidade estudantil, a ampliação da assistência estudantil (Brasil, 2007, grifos nossos).

Articuladas a essas transformações, foram instituídas novas formas de seleção e ingresso às universidades, com alterações nas funções do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Quanto ao ENEM, no início de 2009, o Ministério da Educação apresentou um documento denominado “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior” com objetivo de explicar sobre a necessidade de reformulação do exame, que passou a ser conhecido como “novo ENEM”, na intenção de centralizar os processos seletivos das universidades públicas federais, a partir da utilização das notas obtidas no ENEM como critério de ingresso na vaga dos cursos oferecidos (Li; Chagas, 2017). Assim, a reformulação do exame teve “como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (MEC, 2022- grifos nossos).

Já o SISU foi criado em 2009 e instituído pelo Governo Federal, por meio da Portaria nº 2/2010, substituída pela Portaria nº 21/2012 (Brasil, 2010 e 2012), para operacionalizar as vagas dos cursos de graduação oferecidas pelas instituições de ensino públicas



que optaram pela adesão unificada. Consiste em um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, em que o candidato, ao efetuar a inscrição, deverá informar a modalidade de concorrência das vagas e poderá escolher, por ordem de preferência, com a utilização da nota obtida no ENEM, duas opções de cursos na mesma instituição de ensino ou instituições distintas em qualquer estado brasileiro. Vargas explica que o sistema tem por objetivo “a redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados, a diminuição da ineficiência observada na ocupação das vagas, a democratização do acesso à educação superior pública e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil” (Vargas, 2019, p. 3, grifos nossos).

Em relação aos dados que exemplificam a abrangência dessas políticas, no primeiro semestre de 2023, foram divulgadas 226.399 vagas para os cursos de graduação, com a participação de 128 instituições públicas, sendo 63 universidades federais (Gov.br, 2023).

Diante das transformações no ensino superior, pesquisas têm demonstrado o aumento significativo da mobilidade acadêmica, que neste trabalho utilizamos a denominação de migração estudantil³. Observamos que com base no quantitativo de vagas ofertadas e na “facilidade” de inscrição, alguns estudos (Li, 2016; Nascimento, 2018) têm demonstrado que a combinação dos mecanismos de seleção e ingresso estimulou a migração dentro do território nacional.

Assim, em poucos anos, o ensino superior brasileiro transitou de um sistema de seleção descentralizado, em que alunos aplicavam diretamente e de forma independente para cada instituição, para um sistema majoritariamente centralizado, em que alunos submetem uma lista de opções para uma autoridade central e o critério de seleção é baseado em um único e comum exame de ingresso. Por conta da redução de diversos custos incorridos pelo aluno com as implementações do novo ENEM e do SISU (como custos devidos à barreira geográfica e à assimetria informacional de prestar vestibulares distintos), acredita-se que uma das consequências dessa mudança do sistema de seleção foi o aumento da mobilidade estudantil interna [...]. Outra fonte de evasão pode estar correlacionada com o próprio comportamento migratório induzido pela política, quando problemas financeiros ou psicológicos atrapalham o aluno migrante a finalizar os seus estudos longe de casa (Li; Chagas, 2017, p.2).

Nessa perspectiva, no ano de 2012, outra importante política implementada, fruto das reivindicações dos movimentos sociais e das associações envolvidas com a educação superior, foi a Lei nº 12.711, conhecida como “Lei de Cotas”. Trata-se de uma conquista histórica, que prevê a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação, oferecidos pelas instituições de ensino federais, para estudantes que tenham estudado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro desse percentual, metade das vagas é direcionada aos estudantes de famílias com renda (per capita) inferior a um salário-mínimo e meio, e a outra metade para famílias com

³ Verifica-se que o termo mobilidade, conforme utilizado nos objetivos do Enem e do Sisu, passa uma ideia de que o deslocamento de estudantes será algo passageiro, temporário. Porém, a mudança para outro estado com a finalidade de formação acadêmica em nível superior será de, no mínimo, 4 anos (duração média para integralização dos cursos). Além disso, esse deslocamento, considerado espontâneo (juntamente com os seus familiares ou sozinho), pode implicar no não regresso ao seu estado de origem após a conclusão do curso. Sinalizamos que há programas de mobilidade interna e externa, com uma duração mais passageira e prazo específico para o retorno do estudante à instituição de ensino de origem. Por isso, adotamos a terminologia migração estudantil ou estudantes migrantes, pois esta demandará um vínculo com o local de origem e destino até a conclusão do curso.



renda superior a esse valor. A legislação dispõe ainda, em cada grupo, da reserva de vagas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e com deficiência (Brasil, 2012).

Ressalta-se a relevância dessa legislação, no sentido da tentativa de reparação histórica do direito à educação superior, negado ao longo de décadas para essa população, a despeito da extrema desigualdade de classe, raça e etnia que se expressam no acesso e permanência no ensino superior público (Campêlo, 2020).

Em agosto de 2022, notícia publicada pelo portal G1 demonstrou dados importantes e alterações significativas após a implementação da “Lei de Cotas”. A matéria trouxe uma análise de Adriano Senkevics, doutor em educação pela Universidade de São Paulo (USP), que pesquisou sobre as alterações nos perfis dos alunos das universidades nesse período, a partir de microdados do Censo de Educação Superior e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Assim, os estudos comprovaram “que o grupo mais beneficiado foi o de pretos, pardos e indígenas, que saltou 10,7 pontos percentuais entre 2014 e 2016: de 27,7% para 38,4%”. Outra mudança apontada pela pesquisa, está relacionada aos cursos de prestígio, que passaram a contar com estudantes egressos de escolas públicas, antes restritos à elite (Tenente, 2022).

Porém, Vargas e Heringer (2017) observam que:

[...] aqueles indivíduos das camadas populares da população que conseguem transpor estas barreiras e acessar o ensino superior em geral enfrentam dificuldades de diferentes tipos para realizar plenamente seus objetivos de formação. Ainda que tenha ocorrido a expansão de matrículas já apontada anteriormente, nem sempre estes estudantes são vistos como plenamente integrados à vida universitária e acadêmica, trazendo novos desafios para as instituições de ensino superior em diferentes contextos nacionais (Vargas; Heringer, 2017, p. 6).

Deste modo, é importante considerarmos que o estudante migrante que ingressa na universidade, principalmente por cota (escola pública, renda e racial), carrega nas suas subjetividades marcas de desigualdades, quanto à escolaridade, situação econômica etc. E essa experiência é vivenciada de forma diferenciada entre as famílias.

Para as famílias mais abastadas, ou familiarizadas com o meio acadêmico, a universidade pode representar somente mais uma etapa da vida escolar. Nestes casos o curso superior é dado como algo “certo”, ou pelo menos muito provável. No caso das famílias menos abastadas, e em geral negras, a universidade representa um grande feito, já que no seu imaginário ela estava ausente, distante, “pouco provável”. A entrada de um membro destas famílias no ensino superior e a sua permanência têm dois sentidos: um sentido que é individual e o outro que é grupal, uma vez que ser universitário ou universitária significa a possibilidade de alterações no seu futuro e no meio social em que este indivíduo circula. Sendo assim, a direção da permanência é única para qualquer destas famílias, qual seja, durar até o final do curso, mas para a segunda o sentido é duplo (Santos, 2009, p. 69).

No bojo destas modificações estimuladas pelas políticas educacionais e do novo perfil que ingressa nas universidades, coloca-se o desafio debatido neste estudo, em relação à necessidade de compreensão dos aspectos que envolvem a permanência de qualidade e a migração estudantil, possibilitando, assim, o conhecimento e atendimento das demandas dos



estudantes, sinalizando para a importância de compreender o seu perfil, com análises interseccionais e abrindo canais para debates e encontros ampliados que possam contribuir, também, com a sua permanência simbólica. Sabemos que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu em seu art. 206, inciso I, que o ensino será ministrado segundo o “princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). No entanto, muitos desafios têm se colocado para a sua efetivação.

MIGRAÇÃO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: QUAL A IMPORTÂNCIA DOS FATORES SIMBÓLICOS NAS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS?

O conceito de permanência estudantil que defendemos está relacionado à proteção social de todos os estudantes, envolvendo o acesso ao ensino superior público, a continuidade, bem como o êxito acadêmico, no tempo médio de duração do curso (integralização). Deverá ser efetivada por meio de ações governamentais, com a previsão de recursos orçamentários para o seu desenvolvimento, com objetivo de minimizar as desigualdades sociais que impactam a formação. Sabemos que as políticas educacionais, bem como as políticas sociais de forma geral, são implementadas a partir de um movimento complexo e contraditório em constante disputa no campo político, econômico e social (Pereira, 2013).

Alguns autores, como Heringer (2022, p. 2), têm problematizado que a permanência envolve “uma complexa multidimensionalidade, pois engloba fatores não apenas materiais, mas também culturais, simbólicos e psicológicos”. Ademais, constata-se a influência de questões acadêmicas, tais como identificação com o curso escolhido, dificuldades com as matérias da grade curricular etc., também, podem impactar a trajetória estudantil.

Neste sentido, destacamos que as políticas de permanência a serem implementadas devem ter por horizonte uma perspectiva integral, pois não são apenas os fatores materiais que influenciam no desempenho acadêmico, embora saibamos a importância deles na vida do estudante. Outro ponto, fundamental, é que as dimensões relacionadas à permanência, sejam elas de ordem financeira, simbólica, acadêmica, psicológica etc., são inter-relacionadas. Deste modo, a ênfase dada, neste texto, aos aspectos simbólicos, se configura apenas de forma didática, pois não devem ser pensados isoladamente.

Em relação aos estudantes migrantes, ao saírem de seus estados de origem em busca de uma formação universitária, enfrentam um período de adaptação e de construção de novas identidades, novas relações e vínculos afetivos. Santos (2021) aponta que existem poucos estudos que interseccionam os dois contextos nos quais o estudante migrante é inserido, são eles: o processo de adaptação à vida acadêmica e o processo de adequação ao novo local. Assim, se direciona a pergunta central deste tópico, sobre qual o papel dos fatores simbólicos nas trajetórias estudantis?

Os autores Marandola Jr. e Dal Gallo (2010) explicam sobre a importância do apoio, a manutenção dos vínculos com o local de origem e o estabelecimento de novas redes de confiança e sobrevivência simbólica e material no local de destino. “Nesse processo de construção de seus lugares, o migrante vai compondo uma nova rede de relacionamentos baseada em lugares



específicos, aumentando aos poucos sua sensação de segurança e promovendo seu enraizamento” (p. 412).

Permanecer simbolicamente exige, para Santos (2009, p. 159), “constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário”. A autora define ainda: “[...] entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele” (Santos, 2009, p. 71). Desta forma, a permanência simbólica perpassa por uma integração com os aspectos da vida acadêmica.

No entanto, conforme abordado no decorrer do texto, apesar de políticas voltadas para democratização do acesso ao ensino superior e a ampliação de estudantes com novos perfis, a universidade ainda se configura como um espaço que pode reproduzir o preconceito, a discriminação e a exclusão (Ganam; Pinezi, 2021). Neste sentido, as autoras explicam:

No que tange à ótica da permanência simbólica, foram abordadas situações de preconceito vivenciadas, as diferenciações sutis a que foram submetidos esses estudantes no cotidiano universitário e as estratégias de superação de possíveis estigmas. Em contraste com a concepção de construção de uma permanência simbólica, notamos a existência de conteúdos explícitos e não explícitos que indicam situações de preconceito de diversas ordens, que foram vivenciadas e narradas por esses estudantes. Foram inúmeras as percepções de discriminação elencadas e que mereceram destaque na análise (Ganam; Pinezi, 2021, p. 11).

Santos (2019) reforça que o estigma se configura como um dos obstáculos vivenciados pelos estudantes. Deste modo, “o próprio termo ‘cotista’ é considerado, por muitos estudantes (ouvidos em nossa pesquisa), como pejorativo e repleto de signos excludentes” (p. 166). As autoras Ganam e Pinezi (2021, p. 12) ressaltam “o predomínio de situação de preconceito velado, que não é explicitado diretamente e, muitas vezes, é naturalizado por meio de processos discursivos e culturais”.

Essas situações demonstram constrangimentos, tensionamentos e as contradições no âmbito universitário experimentado pelo estudante migrante, que pode se manifestar pela disseminação do ódio, da violência, do racismo, xenofobia, homofobia, entre outros. Do ponto de vista do processo migratório estudantil, Oliveira (2016) aponta:

Há uma diversidade crescente também sob essa perspectiva regional. Já tive alunos de Rio, Brasília, São Paulo, Pernambuco, Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais. Há uma complicação pela dificuldade no acesso a residências, muitos têm problemas financeiros. É uma experiência recente, mas enriquecedora em muitos aspectos. Há uma troca de vivências, algumas nem sempre agradáveis. Sei de alunos brancos do Nordeste, por exemplo, que sofreram preconceito pela primeira vez na vida quando chegaram na universidade no Sudeste. Eles foram discriminados pelo sotaque que carregam. Essas são experiências que ajudam a desnaturalizar privilégios (Oliveira, 2016, p.13).

Entretanto, no horizonte de novas formas de combate às discriminações e práticas mais inclusivas, acreditamos na formulação de políticas estudantis, na perspectiva da prote-



ção social e permanência integral, ancoradas no direito à educação pública de qualidade, que contribuam para enaltecer o senso de pertencimento do estudante à vida universitária, que se traduzem na inserção, engajamento e protagonismo estudantil na participação das atividades como um todo, dentro e fora das salas de aula.

Diante das questões apresentadas, explicaremos sobre a permanência e assistência estudantil. Percebe-se que não são em todas as análises que diferenciam as políticas de assistência estudantil e de permanência; apesar de ambas se complementarem, apresentam especificidades.

Compartilhamos do entendimento de Honorato, Vargas e Heringer (2014), as autoras explicam que a política de permanência estudantil deve ser implementada para todos os ingressantes, independentemente da modalidade de inserção (livre concorrência ou reservas de vagas). Assim, inclui a participação em eventos, programas de iniciação científica, monitorias, extensão e pesquisa e acompanhamento pedagógico, por exemplo.

Em relação à política de assistência, verifica-se que ela é direcionada às ações de proteção social e inclusão de uma parcela específica de estudantes, sobretudo os ingressantes pelas políticas de ações afirmativas, com o objetivo de “viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas” (2014, p. 2). A partir de 2010, essas ações são desenvolvidas em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234. Dessa forma, o Programa instituiu as dez áreas em que as ações deverão ser realizadas pelas instituições de ensino. São elas:

moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

Observa-se que a proposta do PNAES é articular diferentes áreas, visando à proteção social dos estudantes. Quanto aos estudantes migrantes, estabelecendo um paralelo com os objetivos do Programa, destaca-se: “Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior” (Brasil, 2010). Apesar dessa política representar progressos no atendimento das demandas, como toda política neoliberal, ela foi implementada com um caráter seletivo e focalizado. É direcionada a estudantes que cursaram a educação básica na rede pública ou possuem renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Verifica-se a relevância dessa política, porém, os recursos direcionados ao PNAES vêm sofrendo constantes cortes e contingenciamentos, impactando o desenvolvimento das ações. Os estudos de Prada (2020) demonstraram que ao longo dos anos os investimentos foram diminuindo, “para 2017, 2018 e 2019, sofreram respectivamente 7,66%, 18,35% e 12,95% de cortes” (p. 416-417). Deste modo, Pereira explica o papel da proteção social na sociedade capitalista:

[...] a proteção social pensada como um tipo de provisão de bem-estar coletivo tem sofrido as seguintes injunções, para não dizer desmoralizações, principalmente quando se destina aos mais pobres: 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. Contudo,



contraditoriamente, apesar de menosprezada, ela não é descartada pelo sistema que a engendra, mas colocada a serviço da satisfação das insaciáveis necessidades do capital, em detrimento da satisfação das necessidades sociais, que vem sendo ostensivamente rebaixadas em nível bestial de sobrevivência animal (Pereira, 2013, p. 640).

Contudo, compreendemos que a política de assistência estudantil é parte constituinte das políticas estruturadas, no âmbito da promoção de ações para a permanência integral. Assim, os desafios da permanência devem englobar um projeto institucional, com envolvimento coletivo da comunidade acadêmica. Conforme apontado, a permanência envolve aspectos complexos e não se relaciona apenas a fatores de ordem socioeconômica, embora estes serem imprescindíveis para possibilitar a formação, mas também aspectos culturais, simbólicos e psicológicos que podem influenciar na trajetória acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas políticas educacionais implementadas na perspectiva da democratização e expansão das vagas, no início dos anos 2000, contribuíram para ampliar o perfil dos estudantes universitários e promoveram maior diversidade nos campi. Somado a isso, verifica-se o ingresso das camadas populares nos cursos de graduação mais concorridos, possibilitados pela implementação da “Lei de Cotas”. No entanto, sabemos que o acesso ao ensino superior público está diretamente vinculado à questão da permanência estudantil. Neste sentido, o objetivo principal, deste capítulo, foi de contribuir com reflexões sobre a necessidade de efetivação de uma política de permanência estudantil integral, com foco nos aspectos simbólicos que podem impactar a trajetória acadêmica.

Em relação à permanência e à migração estudantil, no território nacional, constata-se que ainda existem poucos trabalhos que se dediquem a compreender estes aspectos inter-relacionados e articulem uma perspectiva de análise interseccional, descortinando os desafios para permanência dos estudantes migrantes em todas as suas dimensões. Assim, sinalizamos que a interseccionalidade é um instrumento importante para o desenvolvimento de ações pautadas na equidade. Observa-se que as particularidades da migração colocam os candidatos em situações de optarem pela moradia em um local desconhecido, muitas vezes sozinhos, o que impõe novas relações, novas identidades e implica uma análise dos processos sociais envolvidos. Ademais, destacamos a necessidade de as instituições de ensino estarem preparadas para receberem os alunos de diversas regiões do país, com costumes, culturas, situações socioeconômicas e bases educativas diferentes.

Compreendemos que o espaço universitário é permeado de situações geradoras de violações de direitos, preconceitos e discriminação, sendo fundamental intervenções institucionais, com a promoção de políticas de permanência (e assistência) estudantil, no horizonte da superação destas barreiras, no combate às práticas que influenciam a exclusão do “diferente”.

Nesta direção, defendemos que a permanência estudantil extrapola a garantia de condições mínimas estruturadas pelas políticas educacionais neoliberais, embora reconheçamos a sua importância para reprodução material dos estudantes em vulnerabilidade. E si-



nalizamos que a permanência está vinculada a questões complexas, simbólicas e imateriais, que também contribuem para a qualidade do processo formativo e para evitar situações de evasão escolar.

Por fim, constata-se a relevância da implementação de programas e projetos que acolham os estudantes, estimulem o senso de pertencimento, bem como a sua participação efetiva nos movimentos estudantis, nos canais de diálogos que fortaleçam e possibilitem a sua permanência integral. É imprescindível que sejam formuladas políticas, com olhar atento para a promoção de direitos humanos, ampliação dos valores éticos, do respeito e tolerância às diversidades e o enfrentamento de todas as formas de opressão como condição de uma educação emancipatória.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. Universidade: autonomia, diversidade e inclusão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1600-1614, ago. 2020. e-ISSN: 19825587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13830/9342>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARBOSA, M. L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil. **Revista de Educação PUC**, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 240-253, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4324/2808>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Poder Executivo, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Poder Executivo, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998**. Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p438_280598.htm. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ENEM**. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 21, de 05 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://sisugestao.mec.gov.br/docs/portaria-2012-21.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.



BRASIL. Ministério da Educação. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Assessoria de Comunicação Social. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article. Acesso em: 07 jun. 2023.

CAMPÊLO. M. R. B. A importância da assistência Estudantil na garantia do Direito à educação: O avanço neoliberal no Brasil como ameaça às Políticas de permanência Universitárias. *In*: ALMEIDA, N. L. T; PEREIRA, L. D. (org.). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2020. E-book. p. 241-255. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social-e-educacao>. Acesso em: 05 jun. 2023.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **O que é preconceito?** Brasília: CFESS, 2016. Caderno 1. (Série assistente social no combate ao preconceito).

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Xenofobia**. Brasília: CFESS, 2016. Caderno 5. (Série assistente social no combate ao preconceito).

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgY-GpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GAUDÊNCIO F. Sociedade e Educação no Governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e civilização**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 118-138, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/viewFile/66270/41708>. Acesso: 06 jun. 2023.

GASPAROTTO, G. P; GROSSI, P. K.; VIEIRA, M. S. O ideário neoliberal: a submissão das políticas sociais aos interesses econômicos. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 11., 2014, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul, RS: [s. n.], 2014. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8153/2/evento_006%20%20Patr%C3%ADcia%20Krieger%20Grossi.pdf. Acesso: 05 jun. 2023.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/LXtF95VpbYyzkJTJtkxLrsw/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2023.



HERINGER, R. Políticas de acesso e permanência na Universidade do Texas, Austin (EUA): elementos para reflexão sobre o caso brasileiro. **Educar em revista**, Curitiba, v. 38, e78962, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/et/a/tLX6nNnBfpqk4ZmZCcJM Zmv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2023.

HONORATO, G.; VARGAS, H. M.; HERINGER, R. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: Refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, 2014. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt25-1/9066-assistenciaestudantil-e-permanencia-na-universidade-publica-refletindo-sobre-os-casos-da-ufrj-e-dauff/file>. Acesso em: 02 jun. 2023.

LI, D. L. **O Novo ENEM e a plataforma SISU**: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LI, D. L.; CHAGAS, A. L. S. Efeitos do Sisu sobre a migração e a evasão estudantil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS REGIONAIS E URBANOS – ENABER, 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ABER, 2017. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/002855425>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MARANDOLA JR. E.; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 407-424, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/rzmFzZ WXR-MzVHZhFGWSR6wn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2023.

NASCIMENTO, M. L. **Migração e acesso ao ensino superior público**: um estudo sobre as dinâmicas de mobilidade estudantil para a Universidade Federal de Sergipe. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

OLIVEIRA, F. Os sentidos de universidade em disputa. **Jornal da ADUFRJ**, Rio de Janeiro, a. 15, n. 1, p. 10-13, maio 2016. Disponível em: https://adufjrj.org.br/images/documentos/publicacoes/REVISTA_ADUFRJ_01_-_20.05.pdf. Acesso: 08 jul. 2023.

PEREIRA, P. A. P. Proteção social contemporânea: cui prodest? **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 636-651, out./dez. 2013.

PRADA, T. Assistência estudantil nas instituições federais de educação profissional: incertezas no horizonte. *In*: ALMEIDA, N. L. T; PEREIRA, L. D. (org.). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia, MG: Navegando publicações, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social-e-educacao>. Acesso em: 05 jun. 2023.



RESULTADOS do Sisu 2023 do primeiro semestre estão disponíveis. **Gov.br**, 28 fev. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2023/02/resultados-dosisu-2023-do-primeiro-semester-estao-disponiveis#:~:text=O%20resultado%20da%20chamada%20regular,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC\)](https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2023/02/resultados-dosisu-2023-do-primeiro-semester-estao-disponiveis#:~:text=O%20resultado%20da%20chamada%20regular,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC).). Acesso em: 02 jun. 2023.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas:** A permanência de estudantes negros no e Ensino Superior como política de Ação Afirmativa. 2009. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, K. C. Políticas educacionais dos anos 2000 e migração estudantil: uma análise dos impactos psicossociais do deslocamento para fins acadêmicos. *In*: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., 2021, Maranhão. **Anais** [...]. Maranhão, 2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_422_42261035926e7fff.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

TENENTE, L. 10 anos da Lei de Cotas: ela está ameaçada? O que pode mudar? **G1 Educação**, [S. l.], 29 ago. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/08/29/10-anos-dalei-de-cotas-ela-esta-ameacada-o-que-pode-mudar.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2023.

VARGAS, H. M. O SISU na berlinda: presente e uma provocação para o futuro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e215020, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982019000100301&tlng=pt. Acesso em: 5 jul. 2023.

VARGAS, H. M.; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos analíticos de políticas educativas / Education policy analysis archives**, Arizona, v. 25, n. 72, p. 1-33, jul., 2017.



NOTAS BIBLIOGRÁFICAS DE AUTORES E AUTORAS

1 Adriana Freire Pereira Férriz - Doutora em Sociologia, professora de Serviço Social na UFBA. Pesquisa democracia, controle social, políticas de educação e Serviço Social na educação. E-mail: adriana.ferriz@ufba.br

2 Eliana Canteiro Bolorino Martins - Pós-Doutora em Serviço Social pela UERJ (2019), doutora pela PUC/SP (2007) e mestre pela UNESP (2001). Docente na UNESP/SP e bolsista de produtividade CNPq. Lidera o GEPESS e pesquisa política de educação e atuação do assistente social na educação e área sociojurídica. E-mail: elianacanteiro@terra.com.br

3 Wagner Roberto do Amaral - Graduado em Serviço Social, mestre e doutor em Educação, com pós-doutorados em Estudos Interculturais (México) e Educação Superior para Povos Indígenas (Argentina). Professor na Universidade Estadual de Londrina e ex-diretor de Diversidade na Secretaria de Educação do Paraná (2004-2010). Atua na coordenação nacional para implementar a Lei 13.935/2019 pela ABEPSS. Graduado em Serviço Social, Mestre e Doutor em Educação, Pós-doutorado em Estudos Interculturais pela Universidad Veracruzana/México e Pós-doutorado em Educação Superior para Povos Indígenas na América Latina pela Universidad Nacional Tres Febrero/Argentina. Professor do Departamento de Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. Atuou como Diretor do Departamento da Diversidade na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2004-2010). Membro da Coordenação Nacional pela Implementação da Lei 13.935/2019 – Assistentes Sociais e Psicólogos/os na educação básica representando a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

4 Eblin Farage - Assistente social formada pela UFF, mestre e doutora em Serviço Social pela UFRJ e UERJ. Professora associada e coordenadora do NEPFE na UFF. Trabalhou na Maré, onde ajudou a fundar a Redes da Maré, e pesquisa temas urbanos, favelas, educação popular e movimentos sociais. Assistente Social formada pela UFF, Mestre e Doutora em Serviço Social, pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFRJ e da UERJ, respectivamente. Atualmente é professora associada da Escola de Serviço Social da UFF e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF (PPGSSDR). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE). Trabalhou na Maré por mais de dez anos, onde contribuiu com a fundação da Redes da Maré. Atualmente desenvolve pesquisas e projetos de extensão no campo da questão urbana, com ênfase em favelas e na Maré, educação popular, movimentos sociais e educação superior pública. E-mail: farage.eblin@gmail.com

5 Carlos Felipe Nunes Moreira - Faculdade de Serviço Social da UERJ. Doutor em Serviço Social. Graduando em Pedagogia. E-mail: felipe_pito@yahoo.com.br

6 Amor António Monteiro - Doutor e mestre em Serviço Social pela PUC-SP, diretor e professor na Universidade Católica de Angola e pesquisador no CNPq. Atua em saúde pública, auditoria e assistência social. Autor de dois livros e consultor em desenvolvimento comunitário.



7 Simão João Samba - Graduado em Serviço Social, com mestrado e doutorado pela PUC-SP e especialização em Agregação Pedagógica pela Universidade Católica de Angola. Professor e pesquisador na área de Serviço Social, atua em temas como exclusão social, desigualdade, juventude e trabalho informal.

8 Eliana Grisel Vasquez - Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social na Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Professora adjunta em Política e Instituciones Educativas na Universidade Nacional de La Plata e em Teoria da Intervenção I na Universidade Nacional Arturo Jauretche. E-mail: elianagricelv@yahoo.com.ar

9 Rafael Gonçalves dos Santos - Assistente social, bacharel e mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus de Franca/SP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas na Infância e Adolescência (GEPPA). Assistente Social. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3096-7223>. E-mail: rafael.goncalves@unesp.br.

10 Eliana Bolorino Canteiro Martins - Assistente social, doutora em Serviço Social pela PUC/SP e Pós-Doutora pela UERJ. Docente na UNESP (Campus de Franca/SP) e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq (nível 2). Coordenadora do GEPESSE, com linha de pesquisa em Estado, Políticas Sociais e Serviço Social. Assistente Social. ORCID: orcid.org/0000-0002-7796-8437. E-mail: elianacanteiro@terra.com.br.

11 Yukari Yamauchi Moraes - Bacharel em Serviço Social e discente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP (Campus de Franca/SP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliana Bolorino Canteiro Martins. Membro do GEPESSE, com linha de pesquisa em Estado, Políticas Sociais e Serviço Social. ORCID: 0000-0001-8730-7053 E-mail: yukari.yamauchi@unesp.br

12 Paula Cunha Guimarães Batatel Belmonte Santana - Assistente social, graduada pela UERJ, com especializações em Projetos Sociais e Saúde do Idoso. Mestre em Serviço Social pela PUC-SP. Coordenadora de equipe multiprofissional em educação profissional e membro de grupo de estudos sobre Serviço Social na Educação. ORCID: 0009-0003-5716-0187. E-mail: paulacunhag@hotmail.com

13 Williana Angelo - Assistente social no Instituto Federal de São Paulo – IFSP, doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC/SP, ORCID: 0000-0001-6708-6628. E-mail: williangel@gmail.com

14 Fernanda Andrade Garcia - Doutoranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Unesp/Franca - SP. Integrante do grupo de pesquisa FIAPO/UNESP-Franca. ORCID: 0000-0003-2023-1167. E-mail: fernanda.garcia@unesp.br

15 Gustavo José de Toledo Pedroso - Professor da Unesp/Campus de Franca, docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, SP. Doutor em Filosofia pela USP e Pós-Doutorado em Filosofia pela USP. Coordenador do grupo de pesquisa FIAPO/UNESP-Franca. ORCID: 0000-0001-6555-0175. E-mail: gustavo.pedroso@unesp.br



16 Edgar Antônio Nery Alves Camelo - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Goiás. Pós-Graduado, Lato Sensu em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás, (UEG). Mestrado em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, (PPGS/UFG). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa de Aprofundamento Marxista, NEAM. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Movimentos Sociais NEMOS. ORCID 0009-0009-6744-8583. E-mail: edgarnery@gmail.com

17 George Francisco Ceolin - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário de Lins. Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Adjunto e Coordenador do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de estudos Motyró - Trabalho, Questão Social e Direitos Humanos na Periferia do Capitalismo, da Universidade Federal de Goiás, e do Núcleo de Estudos e Pesquisas Fundamentos do Serviço Social na Contemporaneidade (NEFSSC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro. ORCID 0009-0000-66171847. E-mail: georgeceolin@ufg.br.

18 Tereza Cristina Pires Favaro - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Doutorado em História pela Universidade Federal de Goiás. Professora Adjunto da Universidade Federal de Goiás. ORCID: 0000-0003-4265-9965. E-mail: favaro@ufg.com

19 Aline Miranda Cardoso - Assistente social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrado em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assistente social do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Membro do Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura (Numar) - o Serviço Social na Assistência Estudantil. ORCID: 0009-00012837-0041. E-mail: aline.cardoso@ifrj.edu.br.

20 Arlene Vieira Trindade - Assistente social, graduada e mestre em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. Doutoranda em Serviço Social pela UERJ. Atua no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca e é membro do Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura (Numar). ORCID: 0000-0002-4021-2783. E-mail: arlenetrindade@yahoo.com.br.

21 Jéssica Oliveira Monteiro - Assistente social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense - Campus Rio das Ostras. Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assistente social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Membro do Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura (Numar) - o Serviço Social na Assistência Estudantil. ORCID: 0000-0002-5993-9253 E-mail: jessicaoliveiramont@gmail.com.



22 Patricia Lima do Nascimento - Assistente social, graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense e mestre pela UERJ. Doutoranda em Serviço Social na UERJ e atua na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Membro do Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura (Numar). ORCID: 0000-0002-6024-8302. E-mail: patilimaseso@gmail.com.

23 Elaine Cristina Estevam - Psicóloga Social. Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista. Mestranda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista. Psicóloga da Prefeitura de Franca. Membro do grupo de estudos GESTA. ORCID: 0000-0002-0426-6485. E-mail: elaine.estevam@unesp.br

24 Maria José de Oliveira Lima - Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista. Docente do Departamento de Serviço Social - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista. Líder do Grupo de estudos GESTA. ORCID: 0000-0002-2561-8929. E-mail: maria.jose-oliveira-lima@unesp.br

25 Eduardo Lima - Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Graduando em Serviço Social na Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política - GEEP e do Grupo de Pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interseccionalidades. ORCID: 0000-0002-6356-5100. E-mail: elima2929@gmail.com

26 Maria Fernanda Avila Coffi - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Pampa. Membro do grupo de pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interseccionalidade. ORCID: 0000-0002-6708-3459. E-mail: mfernandacoffi@gmail.com

27 Ewerton da Silva Ferreira - Licenciado em Ciências Humanas e mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pampa. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do NEJUC - Núcleo de Estudos da Educação e Juventude Contemporânea ORCID: 0000-0001-7588-0338. E-mail: ewertonferreira266@gmail.com

28 Por: Amanda Bersacula - Assistente social, graduada pela UniRedentor, com mestrado em Ensino pela UFF e doutoranda em Educação na mesma instituição. Atua no Instituto Federal Fluminense (IFF) e é membro do Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das Obras da Teoria Histórico-Cultural. NUTHIC. ORCID: 0000-0002-7107-7756. E-mail: amanda.bersacula78@gmail.com

29 Zoia Prestes - Pedagoga com graduação e mestrado em Ciências Pedagógicas pela Universidade Estadual de Pedagogia de Moscou (MGPU). Doutora em Educação pela UnB. Professora na Faculdade de Educação da UFF, atuando nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFF). Coordenadora do Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das Obras da Teoria Histórico-Cultural (NUTHIC). ORCID: 0000-0002-1347-3195. E-mail: zoiaprestes@id.uff.br



30 Maria Gabriela Pereira da Silva - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina -UEL, especialista no atendimento à criança e ao adolescente vítima de violência. Mestrado em Serviço Social pela UEL. Assistente Social do Hospital Universitário de Londrina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1770-7498>. E-mail: maria.gabrielaa@uel.br.

31 Ana Patrícia Pires Nalesso - Assistente social, especialista em saúde pública, mestre pela PUC-SP e doutora pela UEL. Coordenadora de pesquisa sobre desigualdade social em Londrina e do projeto de extensão “Recriar”. Professora no Departamento de Serviço Social da UEL. Orcid [tps://orcid.org/0000-0002-2903-738X](https://orcid.org/0000-0002-2903-738X) , E-mail apatriciapn@uel.br.

32 Cristiano Costa de Carvalho - Assistente social, graduado em Serviço Social pela PUC Minas. Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Doutorando em Serviço Social pela FCHS/UNESP e bolsista CAPES. Professor no IEC/PUC Minas. Membro do GEPESS e do QUAVISSS. E-mail: cristiano.c.carvalho@unesp.br

33 Eliana Bolorino Canteiro Martins - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Instituição Toledo de Ensino de Bauru. Mestrado em Serviço Social pela UNESP/Campus de Franca. Doutorado em Serviço Social pela PUC/SP. PósDoutorado em Serviço Social pela UERJ. Livre Docência pela UNESP/Campus de Franca. Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social UNESP/Franca. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq - Nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESS). E-mail: elianacanteiro@terra.com.br

34 Eunice Paulo Chichava - Licenciada em Planificação e Administração de Gestão de Educação pela Universidade Pedagógica da Cidade de Maputo, Moçambique. Gestora de recursos humanos desde 2011 no Governo do Distrito de Boane. Mestranda em Planejamento e Análise de Políticas Públicas pela UNESP - Campus de Franca. E-mail: e.chichava@unesp.br

35 Juliana Viegas Guimarães - Assistente Social. Graduação em Serviço Social e especialista em Instrumentalidade e Técnicas-Operativas em Serviço Social, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: juviegasg@gmail.com

36 André Monteiro Moraes - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Proteção Social (GETRAPS - UEPB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na área de Educação (GEPESS - UFBA/UNESP/UERJ). Membro do Grupos de Estudos O círculo de Bakhtin em diálogo (cadastrado no DGP/CNPq/UEPB). Membro do Grupo de Pesquisa A Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017): implicações para as redes estaduais e institutos federais da Região Nordeste (IFRN). Membro da Subcomissão de Educação da Seccional Campina Grande do CRESS 13 Região/Paraíba. ORCID: <https://orcid.org/0000-00033425-0457>. E-mail: andre.monteiro063@gmail.com



37 Edna Medeiros do Nascimento - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba. Assistente Social da Pró-Reitoria Estudantil, da Universidade Estadual da Paraíba. Membro da Subcomissão de Educação da Seccional do CRESS/Campina Grande/PB, ORCID <https://orcid.org/0009-0009-8510-9008>. E-mail: ednamedeirosnascimento@gmail.com .

38 Kivania Karla Silva Albuquerque Cunha - Assistente Social graduada pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, com Especialização em Políticas Públicas e Assistência Social pela Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão – FURNE. Mestrado em Serviço Social pelo programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UEPB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE), vinculado à UNESP de Franca/SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Básica (PPGED/CH-UFCG/CNPQ). Membro da Subcomissão de Educação do CRESS/Seccional de Campina Grande-PB. Assistente Social da rede pública de educação básica do município de Areal-PB. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0426-827X> E-mail: kivianias@gmail.com

39 Maria Dolores Melo do Nascimento - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Assistente Social da Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG). Atualmente, integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Básica (PPGed/CH-UFCG/CNPQ). ORCID:0009-0008-9948-0759. E-mail:maria.dolores@estudante.ufcg.edu.br

40 Maria Noalda Ramalho - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assistente Social da Prefeitura Municipal de Campina Grande (PB), com exercício na Política de Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSE), vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social da Unesp, UERJ e UFBA. Membro da Subcomissão de Educação da Seccional Campina Grande do CRESS 13 Região/Paraíba. ORCID <https://orcid.org/0009-0004-8699-9624> . E-mail: noaldaramalho@hotmail.com.

41 Flávia Pacheco Sanchez - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). ORCID: 00090008-6707-7930. E-mail: flavia.pacheco@unesp.br

42 Andreia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestrado em Ciências Médicas pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP) e Doutorado em Serviço Social pela UNESP. Pós Doutorado na Universidad Pablo de Olavide - Espanha. Docente do departamento de Serviço Social da UNESP/Franca. Líder do GEPAPOS (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Participação nas Políticas Sociais). ORCID: 0000-0002-0691-7528. E-mail: andreia.liporoni@unesp.br



43 Ariane Rego Paiva - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrado e Doutorado em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do departamento de Serviço Social da PUC-Rio. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Estado, Sociedade, Políticas e Direitos Sociais - GESPD/PUC-Rio. ORCID: 0000-0002-5827-6355. E-mail: arianepaiva@puc-rio.br

44 Ana Laura Batista Marques - Graduanda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista. Membro do Núcleo de Estudos da Tutela Penal e Educação em Direitos Humanos (NETPDH). ORCID: 0009-0006-6290-7435. Email: ana.b.marques@unesp.br.

45 Maria Yumi Buzinelli Inaba - Graduanda em Direito pela Universidade Estadual Paulista. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Propriedade Intelectual e Desenvolvimento Econômico-Social (GEPPIDES), do Grupo de Pesquisa em Direito e Mudança Social (DeMuS) e do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas “Elza Andrade de Oliveira” (Nepps). ORCID: 0009-0006-8818-1206. E-mail: maria-yumi.inaba@unesp.br.

46 Fábila Halana Fonseca Rodrigues Pita - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba. Assistente Social da Prefeitura Municipal de João Pessoa - PB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais - GEPE-DUPSS - UFPB. ORCID: 0000-0003-4776-6241. E-mail: fabialhalana@hotmail.com

47 Maria Francisca Máximo Dantas - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Assistente Social da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/ Campus Cuité-PB). Membro do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) do CES/UFCG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS – UFPB. ORCID: 0000-0003-3489-8034. E-mail: mariamaximodantas@yahoo.com.br .

48 Thélia Priscilla Paiva de Azevedo - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba. Assistente Social da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais – GEPEDUPSS - UFPB. ORCID: 0000-0002-2546-8828. E-mail: theliapaiva@gmail.com.

49 Ney Luiz Teixeira de Almeida - Professor Associado da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduado em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1996) e Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2010). Tem experiência nas áreas de Educação e de Serviço Social. Atua principalmente em atividades de ensino de graduação e pósgraduação, pesquisa, extensão universitária e assessoria vinculadas ao trabalho no âmbito das políticas públicas, particularmente, na política educacional. Membro do corpo de professores permanentes do Programa de PósGraduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ e membro do corpo de professores colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da (PPFH) da UERJ. Vice-líder do Diretório Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social na área de Educação (GEPESSE). ORCID: 0000-0003-2865-7330. Email: neylta@hotmail.com



50 Natália Ibiapino Proença - Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bolsista do Núcleo de Sistematização de Experiências do campo de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NSEP-UERJ) e membra do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSE). ORCID: 0000-0001-7732-4773. Email: nataliaibproenca@gmail.com

51 Edilene Rodrigues de Santana Silva - Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, extensionista e estagiária do NSEPP membra do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSE). ORCID: 0009-0004-2384-9899. Email: edilener1@gmail.com

52 Brenda do Nascimento Gama - Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista do Núcleo de Sistematização de Experiências do campo de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NSEPP-UERJ) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSE). ORCID: 0009-0006-9949-0127 Email: brenda.gama@yahoo.com

53 Yasmin Oliveira Burgos - Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bolsista e estagiária do projeto de extensão Núcleo de Sistematização de Experiências do campo de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NSEP-UERJ) e membra do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSE). ORCID: 0009-0007-8245-9569. Email: yasmin.burgos.03@gmail.com

54 Adeildo Vila Nova - Assistente social no Tribunal de Justiça de São Paulo, doutorando em Serviço Social pela PUC-SP e mestre em Serviço Social e Políticas Sociais pela UNIFESP. Pesquisador nos núcleos de Identidades, Aprofundamento Marxista e Crianças e Adolescentes da PUC-SP, além de Diretor-Primeiro Secretário na AASPTJ-SP. ORCID: 0000-0001-8014-1804. E-Mail: adeildovilanova@yahoo.com.br

55 Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestrado em Serviço Social e Políticas Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Assistente Social na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do grupo de estudos Fundamentos do Serviço Social: Trabalho e Questão Social. ORCID: 0009-0008-1068-1766. E-mail: cleonilda.dallago@unioeste.br.

56 Marize Rauber Engelbrecht - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado e Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Membro do grupo de pesquisa Fundamentos do Serviço Social: Trabalho e Questão Social e do Grupo de Estudo e Pesquisa e Políticas Ambientais e Sustentabilidade/ GEPPAS. ORCID: 0000-0002-7657-0662. E-mail: omarize@hotmail.com.



57 Vantuir Trevisol - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Mestrando do Programa de Pós Graduação em Serviço Social – PPGSS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. ORCID: 0009-0009-4715-4705. E-mail: vantuirtrevisol@hotmail.com.

58 Yara Dias Fernandes - Assistente Social formada pelo Centro Universitário do Sul de Minas Gerais (UNIS/MG) e mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Atualmente, atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS-Campus Machado) e é membro do Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Sexualidade do mesmo campus. ORCID: 0000-0003-2996-7074. E-mail: yara.dfernandes@gmail.com.

59 Lilian Aparecida Carneiro Oliveira - Pedagoga no IF Sudeste MG Campus Rio Pomba. Doutoranda em Economia Doméstica na Universidade Federal de Viçosa (UFV). ORCID: 0000-0002-1543-7964. E-mail: lilian.carneiro@ifsudestemg.edu.br.

60 Lilian Perdigão Caixêta Reis - Professor Associado I da Universidade Federal de Viçosa, no Departamento de Educação. Pós-Doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). ORCID: 0000-0001-6827-871X. E-mail: lilian.perdigao@ufv.br.

61 Emmanuella Aparecida Miranda - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela FAMINAS e Pedagogia pela UNIRIO. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Doutoranda em Economia Doméstica pela UFRV. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais Campus Muriaé. Membro do grupo de estudos Trabalho, sociabilidade e gênero da Universidade Federal de Viçosa. ORCID: 0000-0002-5562-8159. E-mail: emmanuella.miranda@ufv.br

62 Débora Spotorno Moreira Machado Ferreira - Doutoranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UERJ. Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011). Recebe Bolsa de Incentivo à Qualificação do Instituto Federal Fluminense - Campus Macaé, instituição onde atua como assistente social desde 2014. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social na Educação (GEPESSE) e do Grupo de Estudos Gramsci e Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9902-4683> Email: deboraspotorno@gmail.com

63 Nívia Barreto dos Anjos - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela UCSAL. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania pela UCSAL. Doutoranda em Serviço Social no Instituto Universitário de Lisboa. Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Ensino e no Programa Integral da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) pelo CEFET-BA. Assistente Social do IF Baiano Campus Santa Inês. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação – GEPESSE. ORCID: <https://orcid.org/00000002-4225-9868>. E-mail: nivia.barreto@ifbaiano.edu.br

64 Mariana Mendes Novais de Oliveira - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela UFBA. Especialista em Práticas do Serviço Social nas Políticas Públicas pela UNIFACS., Assistente Social do IF Baiano – Campus Valença. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2939-4480>. E-mail: mariana.oliveira@ifbaiano.edu.br



65 Tatiana Pereira Sodré - Graduada e doutora em Psicologia, com MBA em Gestão de Recursos Humanos e especializações em EAD e Psicoterapia. Professora no Instituto Federal de Roraima, possui ampla experiência em psicologia organizacional, atuando em docência, consultoria e projetos de avaliação de políticas públicas.

66 Alexandra de Oliveira Rodrigues Marçulo - Mestre em Educação pela UFRRJ, especialista em Psicologia Hospitalar e graduada em Psicologia. Psicóloga no IFRR, atua em Psicologia do Trabalho e Organizacional, focando em qualidade de vida, saúde do servidor e psicologia positiva. Possui experiência em Psicologia Escolar e Educacional.

67 Wilma Moraes - Graduada em Serviço Social pela UFRJ e mestre em Educação pela UFRJ. Assistente social no Instituto Federal Fluminense, com experiência em educação e saúde pública, focando em saúde do trabalhador, assistência estudantil e prevenção nas escolas.

68 Lígia da Nóbrega Fernandes - Graduação em Serviço Social pela UERN, Mestrado em Serviço Social pela UFRN e Doutora em Serviço Social pela (UNESP/Franca). Atualmente, é docente do Curso de Graduação em Serviço Social na Universidade Estadual de Roraima-UERR, Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR (Campus Boa Vista) e compõe o GEPESSE (UNESP/Franca). ORCID: 0009-0004-7941-1132. E-mail: ligiadanobrega@gmail.com

69 Vanilda Soares Santos - Mestranda em Serviço Social (UNIFESP) Brasileira, Graduada em Serviço Social (UNISAL), atuando nas políticas de ações afirmativas na UNICAMP. E-mail: vani@sae.unicamp.br

70 Cibele Papa Palmeira - Coordenadora do Serviço Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp. Graduada em Serviço Social pela PUC Campinas-SP (1998). Pós graduada em Serviço Social em Pediatria (Unicamp - 1999). E-mail: cibelep@unicamp.br

71 Vanessa Tank Piccirillo Komesu - Assistente Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) Unicamp - E-mail: vanessptk@unicamp.br

72 Franciana Nogueira Correa - Assistente Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) Unicamp - E-mail: francinc@unicamp.br

73 Sônia Maria Pereira - Assistente Social do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) Unicamp - E-mail: somape@unicamp.br

74 Joelma Mendes dos Santos - Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Serviço Social (PPGSS/UFBA), e-mail: joelmams@hotmail.com.

75 Célia Maria Grandini Albiero - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Instituição Toledo de Ensino de Bauru/SP (ITE/SP). Mestrado e Doutorado em Serviço Social (PUC/SP). Docente em Serviço Social (UFT/TO). Líder e Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GEPES-SFEP). Em estágio Pós-Doutoral no PPGIDH (UFG). ORCID: 0000-0002-9036-7134. E-mail: celialbiero@uft.edu.br.



76 Maísa Miralva da Silva - Assistente Social. Graduação pela PUC Goiás em Serviço Social (PUC-Goiás). Mestrado e Doutorado em Política Social pela UnB. Docente em Serviço Social (PUC-Goiás) e atualmente Pró-Reitora de Assuntos Estudantis (UFG). Supervisora Adjunta do Pós-Doutorado no PPGIDH (UFG). ORCID: 0000-0003-2852-5362. E-mail: maisa@ufg.br.

77 Ricardo Barbosa de Lima - Cientista Social. Licenciatura em Ciências Sociais (UFG). Bacharelado em Ciências Sociais (UFG). Mestrado em Sociologia (UnB). Doutorado em Desenvolvimento Sustentável (UnB), com período sanduíche na UNAM, México. Docente e Supervisor do Pós-Doutorado do PPGIDH/NDH (UFG). ORCID: 0000-0002-0819-620X. Email: ricardobl@ufg.br.

78 Ivanice de Oliveira Candido Neres - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço social na UNIOESTE. Assistente Social na Universidade Federal do Paraná - Setor Palotina-PR. ORCID: 0001-9159-550X. E-mail: ivanice_candido@hotmail.com

79 Jaqueline Budny - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Serviço social na UNIOESTE. Assistente Social na Universidade Federal do Paraná - *campus* Toledo-PR. ORCID: 0009-0000-4959-6480. E-mail: jaquelinebudny@yahoo.com.br.

80 Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago - Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNIOESTE - *campus* Toledo-PR. ORCID: 0009-0008-1068-1766 E-mail: cleonilda.dallago@unioeste.br

81 Merielle Martins Alves - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Unimontes. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Assistente Social da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. ORCID: 0009-0004-34439246. E-mail: merielle.martins@ufu.br

82 Clara Rodrigues da Cunha Oliveira Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Especialista em Instrumentalidade do Serviço Social Universidade Cândido Mendes. Assistente Social da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. ORCID: 0009-0002-2809-4726. E-mail: claracunha@ufu.br

83 Fernanda Rodrigues Arrais - Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutoranda do Programa de Estudos PósGraduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense. Assistente Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação. ORCID: 0009-0003-5142-0152. E-mail: ferodrigues0505@gmail.com



ÍNDICE REMISSIVO

1. Assistência Estudantil

29, 44, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 249, 251, 261, 301, 349, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 452, 469, 471, 507, 508, 509, 518, 519, 521, 525, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 538, 539, 540, 541, 544, 545, 546, 547, 548, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 566, 568, 569, 570, 571, 573, 574, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 586, 587, 588, 589, 590, 596, 601, 602

2. CFESS (Conselho Federal de Serviço Social)

19, 24, 25, 34, 44, 47, 56, 61, 62, 69, 91, 93, 117, 137, 141, 143, 154, 224, 241, 282, 292, 293, 308, 309, 508, 509, 536, 549, 568, 595

3. CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)

24, 25, 219, 300

4. COVID-19

15, 43, 204, 208, 213, 232, 236, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 283, 285, 286, 288, 293, 309, 349, 382, 460, 470, 478, 481, 482, 483, 486, 487, 493, 502, 523, 572

5. Direitos Humanos

62, 117, 121, 124, 127, 193, 195, 199, 249, 250, 266, 285, 317, 321, 322, 323, 324, 343, 364, 460, 461, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 473, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 554, 555, 556, 557, 558

6. Direitos Sociais

15, 28, 116, 117, 118, 119, 122, 126, 143, 145, 221, 222, 225, 226, 227, 242, 243, 282, 300, 304, 311, 334, 336, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 373, 401, 419, 442, 501, 534, 548, 549, 555, 565, 569

7. ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)

29, 44, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 249, 251, 261, 301, 349, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 452, 469, 471, 507, 508, 509, 518, 519, 521, 525, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 538, 539, 540, 541, 544, 545, 546, 547, 548, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 566, 568, 569, 570, 571, 573, 574, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 586, 587, 588, 589, 590, 596, 601, 602



8. Educação Básica
43, 44, 45, 47, 48, 49, 54, 56, 124, 125, 144, 211, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 232, 233, 235, 238, 239, 241, 242, 243, 249, 251, 261, 269, 276, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 288, 291, 292, 293, 298, 299, 300, 301, 304, 307, 308, 309, 310, 312, 336, 355, 357, 358, 400, 415, 417, 418, 419, 421, 422, 429, 431, 434, 442, 503, 515, 588, 601
9. Educação Inclusiva
68, 348, 349, 350, 352, 353, 354, 355, 357, 358
10. Educação Popular
14, 15, 16, 59, 42, 51, 52, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 74, 84, 85, 117, 193, 249, 347, 365, 475, 476, 608, 613
11. EJA (Educação de Jovens e Adultos)
48, 75, 222, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 344, 423, 431
12. Ensino Fundamental
30, 49, 233, 310, 326, 334, 337, 341, 349, 431, 550
13. Ensino Médio
29, 49, 88, 221, 222, 223, 233, 235, 236, 251, 326, 337, 341, 354, 356, 358, 401, 414, 415, 417, 419, 421, 421, 422, 423, 429, 438, 469, 504, 518, 519, 252, 540, 565, 586, 596, 597, 598
14. Equipes Multiprofissionais
35, 44, 50, 54, 125
15. Ética Profissional
125, 540
16. Evasão Escolar
28, 35, 89, 93, 242, 269, 276, 285, 286, 288, 296, 327, 339, 603
17. Experiências Profissionais
14, 24, 50, 365, 370, 532, 547
18. Formação Continuada
52, 53, 55, 56, 124, 125
19. GEPESSE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação)
14, 15, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 42, 43, 47, 52, 60, 75, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 300
20. Gestão Democrática
30, 34, 54, 69, 230, 549, 551, 552, 556
21. Indicadores Sociais
265, 266, 267, 277, 384, 578, 579, 584, 585, 586, 589
22. Interdisciplinaridade
304, 305
23. Intersetorialidade
367
24. Lei de Diretrizes e Bases da Educação
46, 221, 225, 350, 418, 518, 552
25. Modalidades de Ensino
20, 25, 125, 239, 244, 356, 437, 468



26. Movimentos Sociais

14, 16, 24, 62, 65, 69, 70, 114, 116,
122, 124, 126, 140, 187, 193, 196,
221, 222, 223, 225, 228, 249, 315,
364, 365, 366, 367, 388, 394, 398,
399, 400, 404, 405, 406, 450, 520,
550, 571, 580, 597

27. Pesquisa e Extensão

76, 203, 204, 205, 212, 310, 351,
430, 431, 452, 566, 572, 580, 581

28. Política de Educação Pública

299

29. Políticas Públicas

28, 33, 60, 62, 63, 65, 106, 113, 120,
122, 124, 126, 127, 141, 153, 186,
212, 218, 223, 225, 226, 232, 233,
236, 238, 241, 242, 250, 251, 252,
259, 265, 266, 267, 270, 277, 281,
282, 286, 325, 328, 329, 340, 342,
344, 362, 363, 364, 365, 366, 367,
368, 369, 371, 372, 384, 386, 394,
403, 405, 421, 424, 434, 435, 436,
438, 442, 445, 446, 447, 448, 449,
450, 517, 547, 584, 585

30. Práticas Educativas

53, 77, 144, 310, 399

31. Processo de Trabalho

27, 154, 249, 250, 251, 252, 301,
311, 367, 395, 454, 500, 522, 529,
531, 532, 536, 538, 589

32. Qualidade da Educação

34, 353, 418, 553

33. Relações Étnico-Raciais

10, 378, 379, 380, 381, 388

34. Trabalho Pedagógico

416

35. Vulnerabilidade Social

35, 171, 181, 238, 339, 350, 517, 519,
530, 531, 565, 570, 584, 587

Esperançar!! Os desafios, as perspectivas e possibilidades deste verbo se revelam nesta obra, resultado de muitas mãos que tecem a reafirmação de que é possível provocar transformações nesta sociedade em que vivemos.

Este e-book é um dos resultados, uma síntese, do que vivenciamos no III Seminário Internacional de Serviço Social na Educação, realizado na cidade de Franca/SP, nos dias de 07 a 09 de dezembro de 2024. De fato, uma pequena, mas profunda síntese, pois revela alguns dos temas discutidos na terceira edição de um evento que já compõe a agenda do Serviço Social brasileiro.

Esta obra revela, desta forma, as marcas de um caminho que foi sendo aberto e trilhado de forma coletiva e participativa pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social da Educação (GEPESSSE) criado oficialmente no ano de 2010 mas com ações que já vinham se constituindo há mais tempo por suas e seus idealizadoras/es. Assim tem sido o percurso do GEPESSSE, um dos mais importantes coletivos sobre Serviço Social na Educação no Brasil e que, na sua trajetória, assume a tarefa de mobilizar, convidar, provocar e refletir de forma polifônica e dialógica com as/os estudantes, profissionais, gestoras/es e pesquisadoras/es de diferentes áreas do conhecimento.

Como nos inspira Paulo Freire, esperar não é simplesmente espera, mas sim, levantar-se e juntar-se com as/os outras/os para fazer de outro modo! Este nosso e-book representa esse modo de pensar a educação e o Serviço Social como possibilidades de formação crítica, emancipatória, reflexiva e propositiva, dialogando entre diferentes experiências profissionais, entre diferentes áreas do conhecimento, entre diferentes realidades brasileiras e internacionais.

Embaladas/os e inspiradas/os pelas reflexões e experiências da educação popular, avançamos nos desafios e nas possibilidades de pensar e fazer Serviço Social na e da educação, projetando nossa participação nos processos de democratização da educação pública, laica, gratuita, intercultural, de qualidade e socialmente referencializada. Do chão das escolas públicas, dos Institutos Federais, das Universidades, das salas de aula e dos espaços de gestão, fomos somando e refletindo nossas experiências gerando um movimento que segue provocando mudanças históricas na nossa categoria profissional e nas políticas educacionais brasileiras.

Desejo que a leitura desta obra provoque nas leitoras e leitores a inspiração e a coragem necessárias para fazer da educação uma ferramenta de transformação na luta anticapitalista, antirracista, antifascista dentre outras frentes que nos provocam juntas/os a pensar num outro mundo possível!

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Este livro que nos chega às mãos é a pura expressão do compromisso, determinação, entusiasmo e vitalidade coletiva das e dos assistentes sociais com a Educação no Brasil e países afins.

Ele nos alcança em um momento fundamental, visto a Lei 13935/2019. Contudo, importa destacar a magnitude metodológica do processo que o constituiu. Estamos diante de uma laboração única advinda de uma pesquisa robusta e de um processo de debates e produção acadêmica que envolveu sujeitos históricos, entidades de representação da categoria e instituições de ensino. Um trabalho como este, que certamente não se encerra neste livro, potencializa a luta, o trabalho e eleva a estima de uma categoria que no cotidiano intervém na dura realidade presente nas manifestações da Questão Social.

Após a leitura temos a certeza de que o Serviço Social está preparado para o trabalho multiprofissional na Educação. Somos uma rede espraiada pelo país, sustentada por referenciais teórico-metodológico e ético-políticos sólidos e críticos e que se vale do legado da geração de 1965 que orientou o fazer político pedagógico da profissão sob o horizonte da emancipação humana. Sigamos agradecidos às e aos “compas” do GEPESSSE que nos ensinam que esperar é preciso!

Profa. Dra. Kênia Augusta Figueiredo
Departamento de Serviço Social/SER/UnB
Programa de Pós-Graduação em
Políticas Sociais SER/ICH/UnB



GEPESSSE
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre
Serviço Social na área da Educação



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

