

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).

EDITORA IBERO-AMERICANA
CULTURA ACADÊMICA Editora

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

UERJ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CULTURA ACADÊMICA Editora

EDITORA 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 esperançar / 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. Politica 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 responsabilidade 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 Vinícius 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

Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
UFS

Dra. Ana Paula Santana
UFSC

Me. Anaisa Alves de Moura
INTA - UNINTA

Dr. Ari Raimann
UFG

Dr. Breynner R. Oliveira
UFOP

Me. Caique Fernando da Silva Fistarol
FURB

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Unesp

Dra. Cyntia Bailer
FURB

Dr. Eládio Sebastián Heredero
UFMS

Dra. Elisabete Cerutti
URI

Dr. Emerson Augusto de Medeiros
UFERSA

Dr. Fabiano Santos
UFMS

Dra. Fátima Elisabeth Denari
UFSCar

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
UFRJ

Dra. Iracema Campos Cusati
UPE

Dra. Kellcia Rezende Souza
UFGD

Dra. Leonor Paniago Rocha
UFJ

Dra. Liliane Parreira Tannus Gontijo
UFU

Dra. Maíra Darido da Cunha
FABE

Prof. Dr. Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
UCP

Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
UCS

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

Dra. Marta Furlan de Oliveira
UEL

Dra. Marta Silene Ferreira de Barros
UEL

Dra. Mirlene Ferreira Macedo Damázio
UFGD

Dr. Osmar Hélio Araújo
UFPB

Dra. Rosebelly Nunes Marques
Esalq (USP)

Dra. Sandra Pottmeier
UFSC

Dr. Sebastião de Souza Lemes
FCLAr (Unesp)

Dra. Shirlei de Souza Corrêa
Uniavan

Dr. Washington Cesar Shoite Nozu
UFGD

Comitê Internacional

Dr. Sidclay Bezerra de Souza
Universidad Católica del Maule

Dr. João Carlos Relvão Caetano
Universidade Aberta

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 – GEPESSE 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 Gricel Vasquez

Capítulo 7 - LIVROS E COLETÂNEAS LANÇADOS NO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL E IV FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO GEPESSE (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-PEDAGÓGICA E O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NO SERVIÇO SOCIAL **157**

Por: Williana Angelo

Capítulo 4 - PAULO FREIRE E OSSABERES 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 EARTICULAÇÃO 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 INTERDISCIPLINAR **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 EDUCAÇÃO 321

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: Fábia 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 RESISTÊNCIAEM 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 SUPERIOR 519

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

Cleonilda 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

Capítulo 6

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RESISTÊNCIA EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

Por:
Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago
Marize Rauber Engelbrecht
Vantuir Trevisol

Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago[55]
Marize Rauber Engelbrecht[56]
Vantuir Trevisol[57]

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 capitalista[1].

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 equivalentes[2].

> 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 Social[3]". 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; Iamamoto, 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 capitanias 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 Campo[5], do Plano Nacional de Educação[6], Instituição do Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo (GPT), Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), entre outros[7].

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 golpe12, 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 n° 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 enejava 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 parlamentares[9].

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&isAl lowed=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 nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 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-7desastres-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.

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 GEPESSE 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 Psicólogas/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 Gricel 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 (GEPPIA).Assistente Social.Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadua. 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 Motyrõ - 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. Membra 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. Membra 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. Membra 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. Membra 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. Membra 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. Membra 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 Estatal 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 ttps://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 GEPESSE 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 (GEPESSE). 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 (GEPESSE - 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 Areial-PB. ORCID https://orcid.org/0000-0002-0426-827X E-mail: kivaniass@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. Membra 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. Membra 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 Fábia 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. Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais - GEPEDUPSS - UFPB. ORCID: 0000-0003-4776-6241. E-mail: fabiahalana@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. Membra 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. Membra 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: edilenerss1@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). Membra 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. Membra 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 UFV. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais Campus Muriaé. Membra 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 UFRRJ. 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 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: cibelepp@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 (GEPESSFEP). Em estágio Pós-Doutoral no PPGIDH (UFG). ORCID: 0000-0002-9036-7134. E-mail: celiaalbiero@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. Membra 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 compoe 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 (GEPESSE) 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 GEPESSE, 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, esperançar 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 experiencias 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 publica, laica, gratuita, intercultural, de qualidade e socialmente referencializada. Do chão das escolas publicas, dos Institutos Federais, das Universidades, das salas de aula e dos espaços de gestão, fomos somando e refletindo nossas experiencias 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 GEPESSE que nos ensinam que esperançar é preciso!

Profa. Dra. Kênia Augusta Figueiredo
Departamento de Serviço Social/SER/UnB
Programa de Pós-Graduação em
Políticas Sociais SER/ICH/UnB

ISBN: 978-65-86839-35-7
9 786586 839357