

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

PARTE V
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Capítulo 1

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

Por:
Yara Dias Fernandes

Yara Dias Fernandes[58]

https://doi.org/10.47519/eiae.p5c1

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica foi marcada por um modelo de educação que objetivou, inicialmente, preparar mão de obra qualificada para atender às demandas industriais e aos interesses da classe burguesa, que detinha os meios de produção sob o seu comando. Buscou atender às diversas expressões da exploração social - embora enviesada por um caráter classista e segregador - ofertando capacitação a crianças órfãs e pobres, imigrantes portugueses, utilizando essa estratégia de trabalho e ocupação do tempo de forma compulsória, argumentando a prevenção da marginalidade local (Amaral; Oliveira, 2010). Ao longo da história, essa proposta de educação teve significativas mudanças, tanto em seu aporte legal, quanto no político e no social.

Este trabalho objetiva apresentar o percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica (ETP) no Brasil, dos seus primórdios até a criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um conjunto de instituições de ensino cujas origens remontam ao início do século passado. É um recorte temporal e teórico, que faz parte de um capítulo da dissertação da autora, que investiga os Institutos Federais e o desenvolvimento local no qual foi implantada essa instituição[1].

Assim, este trabalho se limitará a uma discussão teórica sobre o tema e sobre quais foram os desdobramentos legais da EPT de sua origem até a promulgação da Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

O percurso metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica sobre os autores e as legislações pertinentes ao tema. É relevante o estudo sobre a historicidade da ETP, ao olhar o trajeto histórico, a partir de uma compreensão crítica e dialética, bem como sua estruturação e configuração político-legal na atualidade, haja vista a contribuição e as proposições de análise sobre as possibilidades, limites e desafios para essa modalidade de educação em um modelo de sociedade contraditória, excludente e segregadora, que é a sociedade capitalista.

Embora reconheça a necessidade de posterior debruçamento teórico-crítico sobre a EPT a partir da Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008, justifica-se o recorte temporal do início da Educação Profissional e Tecnológica até a criação dos Institutos Federais para uma maior apropriação dos fatores políticos, econômicos e sociais, bem como as mudanças legais que ocorreram nesse período.

1 A Dissertação da Autora é sobre os IFs e o desenvolvimento local: O IFSULDEMINAS - Campus Machado- como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/689.

DESENVOLVIMENTO

Os primórdios da Educação Profissional e Tecnológica estão circunscritos em 1809 no Rio de Janeiro, com a criação do Colégio das Fábricas. Essa instituição foi fruto do Alvará de 1º de abril de 1808, decretado pelo Príncipe Regente D. João VI, em que atividades manufatureiras e fabris, até então proibidas, foram autorizadas a funcionar. O Alvará de 01 de abril de 1808 pretendia "promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciais das manufaturas e das indústrias que multiplicam, melhoram e dão mais valor aos gêneros e produtos da agricultura e das artes" (Brasil, 1808). O documento, além de ensejar o desejo livre que permitia o funcionamento das fábricas e manufaturas no país, também objetivou dar "o que fazer a muitos braços e fornecer meios de subsistência a muitos dos meus vassalos, que por falta deles se entregariam aos vícios da ociosidade" (id., p.1).

A medida foi significativa e considerada uma das mudanças fundamentais executadas pelo então Príncipe Regente D. João, pois anulou o Alvará de 5 de janeiro de 1785, que proibia a realização desse tipo de atividade nas colônias (Cabral, 2011). Também conhecido como Casa do Antigo Guindaste, o Colégio das Fábricas foi regulamentado a partir do decreto de 23 de março de 1809 e tinha como objetivo capacitar trabalhadores artífices, aprendizes e manufatureiros, muitos oriundos de Portugal. Baseada na economia agrícola e com regime escravista, a conjuntura social brasileira começa a reconfigurar-se, mudando o desenho de pessoas letradas, alfabetizadas, que até então era característica predominante da elite. Essa nova configuração do letramento não traz igualdade para o ensino, mas direciona a capacitação técnica aos trabalhadores manuais, que até então não tinham acesso à escolarização (Canali, 2009; Chagas, 2010; Oliveira, 2001; Silva, 20[?]). No início da República, o surgimento da indústria acarretou uma demanda emergente de mão de obra qualificada para atender às demandas do sistema produtivo. As corporações industriais exigiam um mínimo de escolarização e de capacidade técnica dos trabalhadores, que vinham tanto do processo do êxodo rural, ex-escravizados submetidos à pobreza, como indivíduos à margem desse processo desenvolvimentista, que até então trabalhavam no regime agrícola com trabalhos manuais (Canali, 2009). Esse cenário também é elucidado por Moura (2010), a saber:

> Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história - uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um desses segmentos (Moura, 2010, p. 62).

Atrelado às necessidades industriais de mão de obra qualificada, às demandas sociais emergentes, expressas no desemprego, na marginalidade e na ociosidade, em 1909 o presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes e Artífices, que eram destinadas aos órfãos e marginalizados, considerados desvalidos da sorte, e objetivava o ensino industrial. A rede de Escolas de Aprendizes e Artífices visava, além da capacitação de mão de obra para atender às demandas das indústrias, a uma educação moralista, com o entendimento de que o trabalho era substan-

cial na formação do caráter e na personificação do homem bom e aceitável à sociedade burguesa. Assim, o trabalho era categorizado como elemento crucial na formação e na transformação da personalidade, como também na formação do caráter (Amaral; Oliveira, 2010).

Em 1912, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformam- se em Escolas Técnicas Industriais, que foram constituídas, a partir de 1930, na Era Vargas. Ocorreu, então, a reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.890/31 e nº 21.241/32 que passa a regulamentar o ensino secundário[2], postergando o ensino primário. O Ensino Comercial (Escolas Técnicas de Comércio) é regulamentado pelo Decreto nº 20.158/31, que "passa a ser considerado como ramo especial do Ensino Médio, sem ligação com o Ensino Acadêmico-Secundário, nem com o nível Superior de Ensino" (Amaral; Oliveira, 2010, p. 169).

A configuração de uma educação dualista, em que há propostas e políticas educacionais antagônicas, com intencionalidades pedagógicas e políticas distintas, direcionam a política de educação a partir da classe social. Esse fenômeno é denominado por alguns autores[3] como dualidade estrutural. Kuenzer (1997) faz um estudo aprofundado sobre este conceito, que consiste na separação da educação em dois pilares: um que é voltado para o preparo de mão de obra para atender às demandas do capital, ou seja, capacitação da classe trabalhadora e operária; e o outro, que é o ensino propedêutico, de nível superior, voltado à elite.

Em contrapartida a essa reforma, no ano de 1931, a partir da IV Conferência Nacional de Educação, há um direcionamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que consistia numa crítica ao modelo de educação posta (educação tradicional), e reivindicava uma educação mais orgânica e descentralizada. Ao esclarecer sobre esse movimento de transição da Escola Tradicional para a Escola Nova, denominada como Escolanovismo, o autor esclarece que ocorreram mudanças estruturais que alteraram os eixos dessas propostas educacionais que se resume em:

> (...) a questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 1994, p. 20-21).

Entretanto, conforme aponta o autor, este modelo educacional não alterou o cenário organizacional das escolas. As alterações que se propuseram eram de alto custo, o que caracterizou a Escola Nova como "núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite" (Saviani, 1994, p. 21).

2 Com a promulgação desses decretos, fica ainda mais evidente a separação do ensino primário do secundário, e a educação profissional torna-se uma concepção acentuadamente mais discriminada, voltada às classes sociais subalternas, em detrimento do ensino secundário.

3 Para um maior aprofundamento sobre dualidade estrutural, ver Frigotto (2001), Canali (2009), Moura (2010), Chagas (2010).

Em 13 de janeiro de 1937, foi promulgada a Lei nº 378, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais. Esta constituição foi a primeira legislação específica sobre o ensino técnico, profissional e industrial.

Na década de 1940, foi elaborada a Reforma Capanema, que estabeleceu o Ensino Técnico Profissionalizante a partir dos Decretos-Leis[4] (Amaral; Oliveira, 2010). As leis orgânicas que estabeleceram a Reforma Capanema são significadas no contexto econômico e social da época, o qual passava por processos de intensa industrialização e efervescência da crise de 1929, o que gerou "a necessidade de ampliação do setor industrial na produção de bens de consumo, o que por sua vez criou a necessidade de trabalhadores especializados para a indústria" (Stutz; Lucena, 2010, p. 144).

Conjuntamente às leis orgânicas, outros três decretos-leis[5] foram promulgados, interferindo substancialmente na Educação Profissional, que geraram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Sobre a instauração do "Sistema S", Frigotto (2010) assinala que se tratava de uma pedagogia do capital, pois tanto a formação técnico-profissional como a profissionalização compulsória do Ensino Médio foram direcionadas para adestrar e ensinar o que atende ao mercado. Para o autor, a pedagogia do Sistema S, especialmente a do SENAI, "foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação" (Frigotto, 2010, p. 30). As mudanças ocorridas, a partir desta reforma, reforçam a dominação do ideário liberal, disfarçado no discurso do Estado Novo, em que o controle e a fiscalização da educação pelo poder público são acentuados, postergando um sistema de direcionamento moral, econômico e político que favorecesse um país organizado e forte, não abdicando do discurso de amor à pátria (Stutz; Lucena, 2010).

A partir da Reforma Capanema são instituídas as Leis Orgânicas da Educação Nacional: o Decreto-Lei nº 4.244/42 do Ensino Secundário, e do Decreto-Lei nº 4.073/42 do Ensino Industrial. Canali (2009, p. 9) observa que os cursos profissionalizantes eram voltados aos que não dariam continuidade aos estudos, ou seja, não seguiriam a carreira acadêmica, universitária.

A Educação Básica nunca foi necessidade e prioridade para a classe dominante brasileira, mas sim algo que deveria ser controlado (Frigotto, 2010). O autor aponta que não era de interesse da classe dominante uma escolaridade e uma formação técnicoprofissional "para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a colocasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central" (Frigotto, 2010, p. 30).

A Reforma Capanema é crucial para a criação do SENAI e SENAC. Posteriormente, há a formação do "Sistema S", concebido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional do Transporte (SENAT), Serviço Social da Indústria (SESI) e

4 Conforme esclarecem as autoras, os decretos-leis que regulamentam o Ensino Técnico Profissionalizante são: Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei 4073/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto- lei 6.141/43; Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto- lei 9613/46.

5 O Decreto-lei 4.048-42, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; e os Decretos-lei 8.621 e 8.622/46 que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Serviço Social do Comércio (SESC). A criação e o financiamento público do Sistema S denunciam o caráter governamental de direcionar à iniciativa privada o dever de preparar mão de obra especializada para o mundo produtivo (Moura, 2010).

Em 1942, os Liceus e as Escolas de Aprendizes e Artífices, a partir do Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, transformam-se em Escolas Industriais e Técnicas (EIT), oferecendo formação profissional proporcional ao secundário.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são modificadas e passam a ser nomeadas de Escolas Técnicas Federais, tornando-se autarquias com autonomia de gestão. É um período de intensificação da formação dos profissionais técnicos, devido à demanda de mão de obra imprescindível para o processo de aceleração da industrialização, e a Educação Profissional é ajustada para atender às demandas do mercado de trabalho.

No período em que o escolanovismo manifestava indícios de declínio e esgotamento, há tanto o movimento para desenvolver uma Escola Nova Popular que, como exemplo, são as pedagogias de Paulo Freire e Freinet, como também um movimento que se atentava a métodos pedagógicos que focassem na competência instrumental, o que faz emergir uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista (Saviani, 1994). O autor esclarece que a pretensão desta proposta pedagógica era a objetivação do trabalho pedagógico. Assim, "buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência".

Ao discutir sobre pedagogia tecnicista, Saviani (1994) esclarece que tanto o aluno quanto o professor passam a ocupar uma posição secundária, onde meramente reproduzem e executam um processo que foi elaborado, concebido e coordenado por outros profissionais, hipoteticamente, considerados eficientes, objetivos e imparciais. Resume a pedagogia tecnicista como o "processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão" (id., 1994, p. 25).

Em 1961 é promulgada a Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Ensino Profissional foi igualado, teoricamente, ao Ensino Acadêmico, com o objetivo de mudar a visão de que a formação profissional era direcionada aos mais pobres (Chagas, 2010). Desta forma, qualquer estudante poderia ter acesso ao ensino superior, inclusive os do Ensino Profissionalizante. A Educação Profissional foi (re)ajustada para integrar a política de educação no país, com entraves e lutas políticas acentuadas e significantes, que evidenciam a luta política de progressistas e neoliberais.

Como assinala Amaral e Oliveira (2010) essa legislação teve significativa importância, pois ocorreu a equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para inserção no ensino superior. Evidenciava, ainda que de forma inconsistente, o fim da dualidade de ensino. Essa dualidade só acaba teoricamente, porque, nas estruturas curriculares, os conteúdos exigidos para ingresso no ensino superior continuavam a favorecer à elite, enquanto, nos cursos profissionalizantes estes conteúdos eram reduzidos, devido às necessidades dos estudantes inseridos no mundo do trabalho (Moura, 2010).

Essa dualidade só foi extinta no papel, uma vez que os currículos ainda a mantinham, pois o ensino voltado para a continuidade dos estudos continuava privilegiando os conteúdos essenciais nos processos seletivos para ingresso no ensino superior (Canali, 2009;

Moura, 2010). Há uma tentativa explícita de extinção da discriminação contra o ensino profissional, a partir do conceito de equivalência plena, concretizando, formalmente, a superação da dualidade do ensino. Para Amaral e Oliveira (2010, p. 170), esta lei trouxe "uma alteração importante no campo da educação profissional, pois promoveu a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para efeito de ingresso nos cursos superiores".

Em 1964, período marcado pelo Golpe de Estado, ocorreram mudanças no cenário educacional impostas por militares e tecnocratas, essa parceria se concretizou entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for Internacional Development (USAID), com um acordo que objetivava promover a reforma do ensino, no qual a assessoria norte-americana nas políticas educacionais era prevalente.

Em 1971, ocorre uma intensa reformulação da Educação Básica, por meio da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu uma reforma no Ensino de Primeiro e Segundo graus, instituindo a obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau (Amaral; Oliveira, 2010). À época, em que também se evidenciou a adoção do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra, o país atravessava o processo intensificador da industrialização e do desenvolvimento econômico, que demandava por mão de obra qualificada. A educação profissional passa a ser a ponte de acesso do operariado ao mundo do trabalho. Foi, substancialmente, o intermédio entre o capital, emergente de mão de obra qualificada e o trabalhador que buscava a inserção no mercado de trabalho.

Essa reformulação na educação básica era justificada sob o argumento de que o governo necessitava atender às demandas emergentes do processo de industrialização e desenvolvimento, bem como orientar políticas para a classe trabalhadora. Assim,

> (...) a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas populares, mas que pudesse atendê-las. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que garantiria a inserção no mercado de trabalho - em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento (Moura, 2010, p.67).

A profissionalização compulsória é obtida como meio de universalizar e homogeneizar a educação, na busca de se eliminar a dualidade do ensino, bem como preparar significativo número de pessoas atendendo às demandas do processo intensivo de industrialização e desenvolvimento econômico. Ocorre uma preocupação com o processo de integração que originou a escola única, baseada nos princípios de continuidade e terminalidade (Canali, 2009).

Sobre a profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico- profissional, Frigotto (2010, p. 30) também pontua que "foram consideradas dentro de uma perspectiva para adestrar e ensinar o que serve ao mercado". A profissionalização compulsória, a princípio, aparentemente intencionada com a universalização e equivalência da Educação Básica com a instrumental, foi, gradativamente, sendo desconstruída - inicialmente, pela promulgação do Parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação e, posteriormente, pela Lei nº 7.044/1982. Para Canali (2009), não ocorreu nem a profissionalização, tampouco o ensino propedêutico, mas a desvalorização da Escola Pública, como também o enfraque-

cimento da profissionalização compulsória. De acordo com a autora, "os determinantes da dualidade estavam presentes na estrutura de classes" (Canali, 2009, p. 14).

A formação nas Escolas Técnicas Federais era valorizada, de forma significativa. Os profissionais formados nessas instituições, foram absorvidos pelas grandes empresas privadas, ou estatais. Portanto, no período de 1963 a 1973, houve um aumento significativo - 1.000% - nas demandas por matrículas nos diversos cursos oferecidos (Canali, 2009). E essas instituições, assim como as Escolas Agrotécnicas Federais, foram consolidadas como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio e têm seus profissionais egressos compondo quadros importantes de grandes empresas nacionais e internacionais (Moura, 2010).

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais nos estados de Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que tinham por meta e preocupação formar Engenheiros de Operação e Tecnólogos. Com esta elevação de status, essas escolas passaram a ministrar cursos de nível Superior e de Pós-Graduação, o que acarretou num aumento na qualidade da educação profissional (Amaral; Oliveira, 2010).

No ano de 1982, a partir da Lei nº 7.044/82, a profissionalização compulsória é extinta. Na proposta de construção de uma nova Constituição Federal, há discussões e debates sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, período marcado por debates políticos e questionamentos acerca do papel do Estado, inseridos no processo de redemocratização da sociedade pós-ditatorial, ressurgem também as discussões concernentes à Política de Educação no país, como também referente à Educação Profissional e Tecnológica.

A década de 1990 foi configurada pelo discurso e por políticas neoliberais, em que o "debate político e econômico é substituído pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização" (Frigotto, 2010, p. 30). Moura (2010) destaca que ocorreu a prevalência da lógica de mercado, e a iniciativa privada atuou livremente na educação em todos os níveis. Inácio (2009) esclarece que, sendo fundamentais, as novas alterações nos processos de formação da força de trabalho, no intuito de direcioná-los às necessidades dos setores produtivos, o sistema industrial brasileiro, orientado e conduzido pela acumulação flexível,

> assume a universalização da educação básica, sua vinculação ao mundo do trabalho e a presença de uma sólida base de conhecimentos científicos como de pontos básicos em qualquer processo de discussão que vise ajustar a política de educação profissional ao novo modelo de desenvolvimento e de inserção de nossa indústria ao mercado global de forma competitiva (Inácio, 2009, p. 192).

Frigotto e Ciavatta (2003, p.107) consideram como uma das consequências mais severas do Governo FHC o fato de que, por meio do Ministério da Educação, foi instaurada a lógica do pensamento pedagógico empresarial, bem como as tendências dos organismos e agências internacionais. Para os autores, configura-se uma perspectiva pedagógica "individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e

privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo".

Em 1994, a partir da Lei Federal nº 8.948/94, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transforma, paulatinamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No processo demarcatório do projeto neoliberal, a educação profissional é configurada a um aspecto reformista que atendesse às novas demandas do capital, bem como que se ajustasse às diversas determinações do (novo) processo produtivo.

Com a promulgação da segunda Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que teve forte influência neoliberal no então governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), permaneceu a lógica separatista e dual da educação profissional da educação básica.

A evidente separação entre a Educação Profissional e a Educação Básica pode ser observada na descrição da legislação, em que o Ensino Médio, descrito no Capítulo II da LDB, configurando a última etapa da Educação Básica, está desvinculado e desintegrado da Educação Profissional, que é estruturada no Capítulo III. Para Moura (2010), a dualidade a partir dessa legislação é bastante evidente, uma vez que a Educação Brasileira está dividida nos níveis básico e superior, e a Educação Profissional não está em nenhum desses níveis. O autor afirma que a Educação Profissional "é considerada como algo que vem em paralelo, ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade".

Sobre a segunda Lei de Diretrizes Básicas nº 9.394/96LDB, Moura (2010, p. 73) ressalta que esta "ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado". Segundo o autor,

> A principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos (…) e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e não faz nada bem feito. (...) Prevaleceu a lógica de mercado (Moura, 2010, p. 70).

No Governo FHC, imperou a lógica de um Estado mínimo, direcionado ao mercado, que seguia os ditames dos organismos internacionais. Foi um Governo que orientou as políticas de maneira subordinada e associada aos organismos internacionais, defensores e administradores da mundialização do capital, cujo objetivo central era o ideário do livre mercado como também a imutabilidade de suas leis (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Os autores apontam que o Governo FHC, pela primeira vez em nossa história, promoveu a transformação da ideia empresarial e mercantil de educação escolar em política de Estado. A partir do desmantelamento do sentido do público, o Estado passa a exercer a funcionalidade privada. Assim, "trata-se de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho" (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 107).

Para Ramos (2002), os organismos internacionais (como, por exemplo, o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Tra-

balho), evidenciavam o Ensino Técnico como ineficiente, inconveniente, caro, custoso, se comparado aos seus objetivos e utilidades. No ano de 1997, a Educação Profissional passa novamente por reformas e o Decreto nº 2.208 objetivou regulamentar o parágrafo 2º dos Artigos 36; 39 a 42 da LDB, concernente a essa política de educação, separando a Educação Profissional do Ensino Médio.

Sobre a Reforma do Ensino Médio Técnico, referendado a partir do Decreto nº 2.208/97, Arruda (2010) destaca que foi a orientação direcionada pelos reformadores para obstar o acesso dos alunos da classe média às Escolas Técnicas Federais e colocar essas escolas como ofertantes de Educação Profissional em todos os níveis.

Para Frigotto (2010, p. 32), o processo de democratização e universalização do Ensino Médio é desprezível para a classe dominante. Enfatiza que o Decreto nº 2.208/97 recompôs e reestruturou o "dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente". Esse decreto formalizou o ideário mercantil à formação profissional, enfraquecendo a potencialidade da Educação Profissional, sucateando-a numa tendência de formação tecnicista, mecanicista e instrumental. A lógica do Decreto nº 2.208/97 era tornar a educação profissional como instrumentalizadora de competências, empecendo qualquer possibilidade de formação crítica, voltada para os reais interesses e transformação social da classe trabalhadora.

Para Moura (2010), o governo alcançou o seu objetivo de forma imperativa, separar o Ensino Médio da Educação Profissional. Por este decreto, o Ensino Médio reassume o seu sentido propedêutico, enquanto os cursos técnicos são oferecidos na forma concomitante e subsequente. Nesse mesmo período, associado à lógica do Decreto nº 2.208/1997, o Governo Federal concretiza o empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o intuito de financiar a reforma como parte de sua proposta de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal. Esse financiamento concretizou-se por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Segundo o autor, "a reforma da Educação Profissional e do PROEP foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal de quem os patrocinou" (Moura, 2010, p.72). Também, nesse período, houve a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR[6]), com o objetivo de qualificar, via Educação Profissional, a População Economicamente Ativa (PEA), para inclusão no mercado de trabalho (Kuenzer, 2006). A partir do PLANFOR, anos depois, o Governo Lula elaborou uma nova proposta para a

6 De acordo com Kuenzer (2006), o Programa foi criado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego, e propunha articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, como fonte principal de financiamento o FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador. Para a autora, a novidade que o PLANFOR trouxe foi o tripartismo, que propiciou a participação dos trabalhadores, empresários e Estado nas direções e decisões concernentes à Educação Profissional. A partir deste Programa há a criação de outros, como o Serviço Civil Voluntário, PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

Educação Profissional enquanto política pública, que foi evidenciada no Plano Nacional de Qualificação (PNQ[7]):

> A análise do PNQ evidencia avanço conceitual significativo com relação ao PLANFOR, no que diz respeito às categorias relativas às relações entre trabalho e educação, a partir da ótica dos trabalhadores. O que a prática tem mostrado (…) é a dificuldade de efetivação destas políticas a partir de vários fatores, com destaque para a perda de interesse das agências formadoras, que não consideram atrativo o investimento para cursos mais extensos e que integrem conhecimentos básicos, o que não tem feito parte de sua experiência; e para o desinteresse do público-alvo que busca alternativas que viabilizem inclusão a curto prazo, com o que é difícil integralizar turmas (Kuenzer, 2006, p.890).

No ano de 1999, há o retorno das discussões concernentes ao processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, emergido em 1978. A partir da homologação da Resolução nº 24/99, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional do Ensino Técnico. Para Ramos (2002), que analisa a superficialidade dos documentos oficiais, relacionados à Educação Profissional na lógica das competências, é evidente, nas Diretrizes, o determinismo tecnológico, uma vez que é considerada a dimensão conceitual e a experimental da qualificação, mas é desconsiderada sua dimensão social[8].

No ano de 2003, é realizado o primeiro Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, o evento se propôs a ser um diálogo assertivo entre a sociedade civil e o Estado, sobre os rumos da Educação Profissional. Em 23 de julho de 2004, é promulgado o Decreto nº 5.154, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, definindo novas orientações para a Educação Profissional. Esse documento, embora tenha mantido as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, teve a excelência de trazer novamente a "possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a Educação Tecnológica, ou Politécnica" (Moura, 2010, p. 74)[9].

Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) publica proposta de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica; também em 2004, a SEMTEC é extinta e é implantada a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), que fora responsável pela Educação Profissional e a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pelo Ensino Médio.

O Decreto nº 5.154/2004, revogou o Decreto nº 2.208/97, Moura (2010) considera que foi uma conquista dos setores educacionais, dos sindicatos e de estudiosos que

7 Nesse momento não será discutido sobre este Programa de forma exaustiva e intensa. Entretanto, Kuenzer (2006, p. 889) afirma que essa nova proposta está fundamentada em seis dimensões principais: "política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional, cujas concepções são, em síntese: o reconhecimento da Educação Profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política; exigência de integração entre educação básica e profissional".

8 Para maior aprofundamento teórico sobre qualificação e competência, ver Ramos (2002).

9 Vários autores, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Arruda (2010), Moura (2010), elaboraram críticas quanto ao Decreto nº 5.154/2004, que revogou o então Decreto nº 2.208/97.

pleiteavam uma nova perspectiva de integração à Educação Profissional. Esse novo decreto, objetivou regulamentar a Educação Profissional, uma possibilidade de integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica, também de nível médio, "numa perspectiva em que não se confunde com a Educação Tecnológica ou Politécnica, mas que aponta em sua direção" (id., p. 74).

Ao contextualizar o traçado histórico do ideário que marcou a luta pela composição e aprovação do Decreto nº 5.154/04, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esclareceram a construção dos princípios norteadores para a formação dos trabalhadores, a partir de uma concepção emancipatória dessa classe. Havia uma crença de que a mobilização da população pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico integraria os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, fortalecendo as forças progressistas para o embate por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Os autores sustentam que, mesmo após um ano da promulgação do referido decreto, a mobilização que era tão esperada não ocorreu.

Se a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio era uma busca, uma luta que se configurava há tempos, o que ocorreu foi que, de uma política constituída de integração entre Educação Básica e Profissional, aconteceu um processo de fragmentação interior no próprio Ministério da Educação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005)

Muitos fatores contribuíram para que o Decreto nº 5.154/2004, embora não deixasse de ser uma conquista de lutas e embates, fosse caracterizado por dar certa continuidade à desintegração e manutenção, ainda que discreta e sutil, da dualidade estrutural entre a Educação Profissional e a Educação Básica.

> A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. (...) Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (Frigotto, 2010, p. 1095).

Os grandes enfrentamentos marcados pelo objetivo de equiparar a Educação Profissional à Educação Básica são, mais uma vez, silenciados e maquiados por um decreto que nasce para acabar com a tão combatida dualidade, mas que se arranja e se adapta, de forma estratégica e lógica, para contemplar tanto as demandas dos conservadores neoliberais como dos progressistas reformadores. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fundamentam suas críticas apontando que, após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 (três dias após), o Governo anunciou o Programa Escola de Fábrica, que se restringia a um modelo de Educação Profissional. No cerne do Decreto nº 5.154/2004 ainda prevalece a lógica de que a Educação Profissional deve ser tratada de forma diferenciada e separada do Ensino Médio, e a tendência de que esta modalidade de educação é orientada para preparar o cidadão para o emprego, para a eficiência do servir, para ser a excelência da competitividade e da competência.

No ano de 2005, em que ocorreu a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que se efetivou através da Lei nº 11.195/05, acontece a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do estado do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a primeira Universidade desta modalidade de ensino no Brasil (Amaral; Oliveira, 2010).

Em 2006, é promulgado o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. Também nesse mesmo ano é promulgado o Decreto nº 5.840, referente ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Acontece, também em 2006, a 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (id., 2010).

No ano de 2008, a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que passam a oferecer Ensino Médio Integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, graduação e pós-graduação. As Instituições que pertencem à Rede de Educação Profissional e Tecnológica são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal.

Mediante a Lei nº 11.892/08, que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo 6º, inciso I, esses têm como finalidades e características:

> Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

A Educação Profissional e Tecnológica Brasileira "integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho" (Brasil, 1996), e o objetivo é o desenvolvimento do crescimento da escolaridade, da profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Além da qualificação profissional e da inserção no mercado de trabalho, a Educação Profissional, através dos Institutos Federais, tem como objetivo, conforme cita o artigo 7º da Lei nº 11.892/08, inciso V, "estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional".

É evidente que a Educação Profissional, por meio dos Institutos Federais, corrobora com as necessidades mercadológicas, capacitando assim, a mão de obra, para torná-la útil e funcional. Confrontam-se, com as antagônicas perspectivas para a formação dos trabalhadores: de um lado, a submissão aos interesses imediatos do mercado; de outro, uma articulada estratégia de emancipação por meio da educação (Canali, 2009).

Esse antagonismo de objetivações da Educação Profissional e Tecnológica coloca em evidência a estrutura e o direcionamento dessa política, bem como as finalidades que estão

postas. Uma educação que dita a autonomia dos sujeitos por meio da escolaridade, mas que escolariza na perspectiva de atendimento às demandas mercantis e interesses capitalistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou a construir um percurso histórico sobre a Educação Profissional e Tecnológica estabelecida no Brasil, bem como trazer à luz os interesses contraditórios das diferentes agendas políticas sobre o assunto; com isso, pode-se compreender que a EPT possui um caráter assistencialista, discriminatório no atendimento das necessidades das camadas sociais vulneráveis. As ações voltadas para a EPT não foram direcionadas como políticas públicas, e sim, como uma conduta restritiva, discriminatória e focada em grupos sociais específicos que demandam auxílio governamental, tais como, os pobres, imigrantes, crianças órfãs e os desvalidos.

Ao longo dos anos, a EPT passou por diversas mudanças no arcabouço jurídico-normativo, nos seus elementos estruturais e na dimensão político-pedagógica. Sendo objeto de disputa de divergentes representações políticas, a EPT adquire contornos basilares que tensionam sobre quem e para quem essa proposta educacional atende: de um lado, a classe trabalhadora, com possibilidades de escolarização, acesso ao conhecimento e à formação profissional, com vistas à ascensão social e à amenização das desigualdades sociais; de outro lado, o sistema capitalista que, a partir de um formato de Educação Profissional, intenciona a capacitação e formação de mão de obra para suprimir as demandas de um sistema produtivo exploratório, alienador, injusto e opressor.

Não obstante, devem-se considerar os diversos avanços que ocorreram na trajetória histórica da EPT referentes aos dispositivos legais, como a reorganização política e pedagógica. É notório, a partir dos estudos teóricos realizados, que essa proposta de educação ainda se confronta com os assombros da tão discutida dualidade estrutural, em que há uma luta eminentemente simbólica e política entre a formação humanística-científica e a técnico-profissional.

Embora este trabalho não se proponha a fazer uma análise exaustiva sobre a EPT após a promulgação da Lei nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais de Educação, pode-se considerar que a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica há uma consolidação de esforços, ainda que limitados a um novo remodelamento da EPT, a partir de novas diretrizes, especialmente após a Gestão do Governo Democrático do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e do Governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff. A educação possui caráter político, social e de classe. Estudar a educação profissional e tecnológica, em sua configuração histórica, num movimento crítico, analítico e propositivo, é compreender essa proposta educacional a partir de seus limites e de suas possibilidades. Como política pública, poderá colaborar substancialmente com a sociedade, mormente a classe trabalhadora, com a considerável capacidade de desenvolvimento e exercício da cidadania; possibilitar o acesso da classe trabalhadora a espaços outrora exclusivos da burguesia: acesso a níveis diversos de escolarização; de ascensão social, a partir da inserção no mundo do trabalho devido ao processo de escolarização e profissionalização, acesso à ciência e à produção do conhecimento, que poderão impulsionar trajetórias e percursos de vida da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. T.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. *In*: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N. L. R. Educação Profissional e a lógica das competências. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARRUDA, M. C. C. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades *In*: SEPNET, 2., Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisIIsenept/anaisIIsenept.html. Acesso em: 15 set. 2015.

BRASIL. **Alvará de 01 de abril de 1808**. Permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Estado do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/alv/1808/alv-1-4-1808.html#. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º art.3º da Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 05 mar. 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htmlei/l11892.htm. Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13175&option=com_content&view=article. Acesso em: 30 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 24 out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Expansão da rede federal**. Disponível em: http:// redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal. Acesso em: 10 abr. 2014.

CABRAL, D. **Colégio das Fábricas**. [S. l.], 2011. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas. Acesso em: 21 jul. 2023.

CANALI, H. B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. *In*: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/imposionete/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf. Acesso em: 10 abr. 2014.

CHAGAS, M. L. S. Caminhos percorridos pela educação profissional no Brasil e no estado do Paraná- 1909 a 2009- Cem anos de história. *In*: CHAGAS, M. L. S. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Paranavaí, 2010. v. II. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/.../historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 02 maio 2014.

CERQUEIRA, Y. D. F. **Institutos Federais e Desenvolvimento Local:** o IFSULDEMINAS- Campus Machado como expressão dos limites e possibilidades da Educação Profissional e Tecnológica na sociedade brasileira contemporânea. 2016. 252 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) - Engenharia de Produção e Inovação, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG, 2016. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/689. Acesso em: 10 maio 2017.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

INÁCIO, P. C. S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil**: polivalência ou politécnica? 2009. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, 2010. p. 253-270.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. São Paulo: Artmed, 2010. p. 58-79.

OLIVEIRA, M. A. M. **A reforma do ensino profissional**: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X? 2001. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/?q=node/332. Acesso em: 10 abr. 2014.

RAMOS, M. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 20. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

SILVA, I. S. **Caminhando na história da educação tecnológica do Brasil em busca da participação feminina e negra.** UFC, 20[?]. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/Anais_I_SENEPT08/quarta_tema5.html. Acesso em: 23 mar.2014.

STUTZ, B. L.; LUCENA, C. A. Educação profissional e os ideais liberais presentes no pensamento educacional brasileiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 139-149, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639695. Acesso em: 21 jul. 2023.

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