DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E SERVIÇO SOCIAL:

Trabalho, formação e exercício profissional

Organizadores:
Cristiano Costa de Carvalho
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Maria José de Oliveira Lima
Robson de Jesus Ribeiro



EDITORA IBERO-AMERICANA
CULTURA ACADÊMICA Editora

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E SERVIÇO SOCIAL:

Trabalho, formação e exercício profissional

Organizadores:
Cristiano Costa de Carvalho
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Maria José de Oliveira Lima
Robson de Jesus Ribeiro

EDITORA IBERO-AMERICANA
CULTURA ACADÊMICA Editora
CAPES
unesp
30 anos PPGSS/UNESP

Copyright © 2025 por Editora Ibero-Americana de Educação

Capa inspirada na obra “Guerra e Paz” (1956) de Candido Portinari.

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

D484

Desafios contemporâneos e serviço social [recurso eletrônico] : trabalho, formação e exercício profissional / coordenação Cristiano Costa de Carvalho ... [et al.]. - 1. ed. - Bauru [SP] : Ed. Ibero-Americana de Educação : Cultura Acadêmica, 2025.
recurso digital

Formato: epub
Requisitos do sistema: adobe digital editions
Modo de acesso: world wide web
ISBN 978-65-86839-42-5 (recurso eletrônico)
ISBN 978-65-5954-616-9 (Livro Digital)

1. Serviços social - Brasil. 2. Formação profissional - Brasil. 3. Assistentes sociais - Brasil - Ética profissional. 4. Livros eletrônicos. I. Carvalho, Cristiano Costa de.

25-96007

CDD: 361.320981
CDU: 364(81)

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

27/01/2025 31/01/2025

Livro publicado em 2024. ISBN atribuído em 2025.
DOI: 10.47519/EIAE.978-65-86839-42-5

Esta publicação recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil. Convênio CAPES: DS/PROAP 2020 - ESTADUAIS - Processo n. 0244/2021/88881/638953/2021-01.

As opiniões, hipóteses, conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da CAPES, UNESP e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP de Franca.

Todos os direitos reservados por
Editora Ibero-Americana
Metropolitan Square
Rua Luso-Brasileira, 4-44 - Sala 911
Jardim Estoril IV, Bauru - SP, CEP 17016-230

Telefone: (14) 3313-8427
editoraiberoamericana.com

AUTORIDADES

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Maysa Furlan - Reitora

Cesar Martins - Vice-Reitor

Maria Valnice Boldrin - Pró-Reitora de Pós-Graduação (PROPG)

Edson Cocchieri Botelho - Pró-Reitor de Pesquisa (PROPE)

Direção da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) Campus de Franca

Profa. Dra. Fernanda Mello Sant'Anna – Diretora

Prof. Dr. Murilo Gaspardo – Vice-diretor

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS)

Coordenadora: Profa. Dra. Maria José de Oliveira Lima

Vice Coordenadora: Profa. Dra. Nayara Hakime Dutra

Conselho do PPGSS/UNESP

Título: Profa. Dra. Maria José de Oliveira Lima

Suplente: Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa

Título: Profa. Dra. Nayara Hakime Dutra

Suplente: Profa. Dra. Nanci Soares

Título: Profa. Dra. Josiani Julião Alves de Oliveira

Suplente: Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins

Título: Profa. Dra. Maria Cristina Piana

Suplente: Profa. Dra. Cirlene Ap. Hilário da Silva Oliveira

Representação Discente

Título: Ana Joice da Silva Peraro

Suplente: Gláucia de Almeida Ramos

Assessora

Elinéia Oliveira Borges Canoas

Equipe Técnica
Editoração e organização

Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz
Editor

Alexander Vinicius Leite da Silva
Editor Adjunto Júnior

Julio Cesar Tomasi Cruz
Trainee Gestão Empresarial

Gustavo Marcelino de Souza
Supervisor Operacional

Déborah Crivellari
Editora e Revisora

Andressa Ciniciato
Assistente Editorial

André Luís Cordeiro Lopes
Designer, Capista, Ilustrador e Diagramador

Membros do Conselho Editorial

Editor

Dr. José Anderson Santos Cruz
FCLAr/Unesp

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

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

Sobre os organizadores

Cristiano Costa de Carvalho

Assistente Social. Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Doutorando em Serviço Social pela FCHS/ UNESP. Bolsista CAPES em período sanduíche no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES, ISCTE, Lisboa). Professor no IEC/PUC Minas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE).

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Assistente social. Livre docente e Bolsista produtividade CNPq- Nível 2. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (bolsista CNPq); mestra em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e graduação em Serviço Social pela Instituição Toledo de Ensino de Bauru. Pós-doutorado pela Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FSS/UERJ). Realizou estágio docente na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD, Trás-os-Montes e Alto Douro) e na Universidade de Lisboa, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ULisboa/ISCSP), ambas em Portugal. Atualmente é docente dos cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE); Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas da Infância e Adolescência (GEPPIA) e integrante do Grupo de Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS) e do Núcleo de Sistematização da Experiência em Política Públicas (NSEPP/FSS-UERJ).

Maria José de Oliveira Lima

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP, mestrado em Serviço Social e doutorado em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP/Franca. Desde 2013 é professor assistente doutor do Departamento de Serviço Social da FCHS - UNESP/Franca. Tem experiência de pesquisas na área de Serviço Social, com ênfase em Gestão, Gestão do Trabalho Coletivo, Gestão de Políticas Públicas, Gestão de Políticas de Educação, Gestão de Organizações Públicas e Privadas, Formação e Trabalho profissional. Atualmente ocupa a função de Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP/Franca. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Socioambiental e a Interface com a Questão

Social - GESTA. Coordenação de Projeto de Extensão Universitária “GEUNIC - Universidade na Comunidade”, com atuação em escolas públicas de ensino básico desde 2015. Coordenação de Curso de Especialização em Gestão do Trabalho Coletivo (2020 - 2022). Vice Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão da Assistência Estudantil na universidade (2023 -2025).

Robson de Jesus Ribeiro

Assistente Social. Especialista em Responsabilidade Social Empresarial e Sustentabilidade e em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. Mestre em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) com período sanduíche na Universidade de Coimbra e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Gestão Socioambiental e a Interface da Questão Social – GESTA.

Sumário

INTRODUÇÃO 11

PREFÁCIO 18

CAPÍTULO 1: 22
As dimensões do trabalho profissional da(o) Assistente Social: conhecimento crítico, compromisso ético-político e competência técnico-operacional

Geis de Oliveira Benevides
Maria José de Oliveira Lima

CAPÍTULO 2: 39

Entre o texto e contexto: a construção do conhecimento da realidade social na área do Serviço Social

Pâmela Rocha Nascimento
Adriana Freire Pereira Ferriz

CAPÍTULO 3: 54

Exigências da contemporaneidade à formação profissional de assistentes sociais em Portugal

Fabrícia Cristina de Castro Maciel

CAPÍTULO 4: 69

Desafios da formação profissional dos(as) Assistentes Sociais em Angola no contexto da pandemia de COVID-19

Daniel Luciano Muondo
Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

CAPÍTULO 5: 84

Acompanhamento sociofamiliar e Serviço social:
desafios conceituais e profissionais

Ludson Rocha Martins

CAPÍTULO 6: 99

Serviço Social, dimensão investigativa e trabalho profissional

Edilaine Dias Lima
Josiani Julião Alves de Oliveira

CAPÍTULO 7: 110

As contribuições da Política Nacional de estágio em Serviço Social na qualificação do estágio supervisionado: uma análise a partir do estado da arte

Maicow Lucas Santos Walhers
Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

CAPÍTULO 8: 125

O eclipse da educação: a reforma do ensino médio sob a Lei n.º 13.415/2017 na perspectiva de educadores da Rede Estadual de Ensino

Ellen Braune Reis Silva
Eliana Bolorino Canteiro Martins

CAPÍTULO 9: 140

PNAES e PNAEST: avanços e desafios na promoção da permanência estudantil no Ensino Superior Público brasileiro.

Yukari Yamauchi Moraes

CAPÍTULO 10: 151

A construção das identidades estudantis nos espaços das universidades públicas brasileiras

Rafael Gonçalves dos Santos
Maria Cristina Piana

CAPÍTULO 11: 167

Entre normas e resistências: reflexões sobre os desafios da atuação de assistentes sociais no enfrentamento às violências cisheteronormativas na educação

Sheila Amaral Rosa
Adriana Freire Pereira Ferriz

CAPÍTULO 12: 181

O trabalho de Assistente Social na Política de educação básica: elementos introdutórios

Cristiano Costa de Carvalho
Eliana Bolorino Canteiro Martins

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) 195

ÍNDICE REMISSIVO 200

INTRODUÇÃO

"Tempo, tempo mano velho"
(Sobre o tempo, Pato Fu)[1]

O presente livro é uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (PPGSS/FCHS/UNESP) *campus* de Franca com o apoio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de divulgação e popularização da produção científica de sua comunidade acadêmica.

Entendemos que assim como produzir, é essencial socializar o conhecimento produzido e/ou sistematizado na Universidade, pois o conhecimento e a Universidade pública só fazem sentido quando estão entrelaçados com as questões do presente e ajudam a projetar o futuro da sociedade.

Pensar o passado, presente e futuro é nossa missão. A partir do pensamento mudamos cursos e projetamos melhor o nosso caminho. Identificamos desafios e formulamos proposições diante os dilemas que estão postos (e formulados) para a humanidade e dentro deste emaranhado de complexos, identificamos as particularidades do Serviço Social e da significativa construção do conhecimento de um pós-graduação ao perquirir a realidade social, a partir da razão crítico-dialética, traz contributos especificamente em temas pertinentes às ciências humanas e sociais.

Ter o passado, presente e futuro em mente nos mobiliza para almejar suspender o cotidiano por meio do conhecimento, pensar a realidade sobre um viés ético e plural, compreender os processos de reprodução social e a relação inseparável com a produção social de forma crítica e transformadora, consequentemente, exige uma postura e coerência com a defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo, a defesa e aprofundamento da democracia, posicionamento em favor da equidade e justiça social, defesa da diversidade das relações de gênero, étnico-raciais e diversidade sexual, conforme expresso no código de ética da área de Serviço Social e especialmente, o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional.

Princípios acima mencionados são do código de ética profissional[2] e tem guiado a nossa história, a História do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP que, em 2024, completa 32 anos de criação e tem como marca o constante processo de dialogar, compreender, pensar e mudar a realidade. Então, este livro é uma expressão dos trabalhos dos jovens pesquisadores que estão vinculados ao nosso PPGSS, seja na condição de discente, docente e parceiros(as) que estão afinados(as) com a direção crítica e estratégica da profissão e da pós-graduação na área de Serviço Social.

---

1 Fragmento da música *Sobre o Tempo* da banda de pop rock Pato Fu no álbum "Gol de Quem?" (1995) na voz de Fernanda Takai.

2 CFESS. Código de ética do/a assistente social: Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

O livro possui 12 artigos que tratam de forma em geral dos desafios contemporâneos e localiza o Serviço Social em suas dimensões do trabalho, da formação e exercício profissional como podemos conferir:

O capítulo 01 abre o livro com o texto intitulado "As dimensões do trabalho profissional da/o assistente social: conhecimento crítico, compromisso ético-político e competência técnico-operacional" de autoria de Geis de Oliveira Benevides (PPGSS/UNESP) e Maria José de Oliveira Lima (PPGSS/UNESP). Neste capítulo é apresentado reflexões sobre as dimensões do trabalho da/o assistente social e tem por objetivo fundamentar a importância da apreensão e realização das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, no cotidiano do trabalho profissional, nos diferentes espaços sócio-ocupacionais da/do assistente social. As autoras defendem que as dimensões são mediações que consubstanciam a materialização do trabalho teologicamente construído e concretizado por intervenção profissional. O texto construí uma ampla compressão de que dialeticamente articuladas, as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, que se constituem como fundamentos para realização do trabalho profissional, são os alicerces que moldam as estratégias e táticas do profissional com vistas ao enfrentamento dos desafios postos na conjuntura atual, na direção da efetivação do projeto ético-político da profissão.

O capítulo 2 de autoria de Pâmela Rocha Nascimento (PPGSS/UFBA) leva o título "Entre o texto e contexto: a construção do conhecimento da realidade social na área do Serviço Social" e resgata os principais aspectos que marcam a história recente da profissão de Serviço Social no campo do conhecimento sobre a realidade social, com o objetivo de fortalecimento da pesquisa e produção do conhecimento alicerçada nos valores ético-políticos da área. Fundamentado em um arcabouço teórico-metodológico de abordagem crítica, o estudo analisa a realidade social em que o Serviço Social está inserido e explora como essa perspectiva contribuiu para a construção e consolidação do conhecimento social produzido pela profissão.

Os capítulos 1 e 2 estão dialogando e abrindo uma série de formulações significativas para compreender as questões que atravessam as sociedades contemporâneas e impactam o Serviço Social e o profissional assistente social como sujeito trabalhador inserido na divisão sociotécnica do trabalho, que possui legitimidade, identidade e sentido para compreender as suas especificidades e o significado social da profissão no novo milênio.

O presente livro apresenta outras particularidades, como veremos nos capítulos 3 e 4, onde assistente sociais e pesquisadores de Portugal e Angola, identificam questões e dilemas que estão postas no âmbito da formação profissional nos respectivos países. É um diálogo com o capítulo 6, mas antes, a necessária reflexão sobre algumas particularidades do trabalho, como apresentado no capítulo 5, conforme descrevemos a seguir.

O capítulo 3 "Exigências da contemporaneidade à formação profissional de assistentes sociais em Portugal" das pesquisadoras Fabrícia Maciel (UAb, Portugal), Irene Ferreira, Ilda Reis, Paula Pinto e do pesquisador Joaquim Paulo, apresenta reflexões sobre uma investigação que procurou desvelar o interesse pela formação continuada/permanente das/os assistentes sociais em Por-

tugal, como resultado de um levantamento proposto pela Associação de Investigação e Debate em Serviço Social (AIDSS), no período da pandemia provocada pela COVID-19. O estudo recorreu à aplicação de questionário *on-line*, em que se identificou um vasto e rico material que viabilizou problematizações e desdobramentos quanto a formação profissional. As apreensões obtidas com a sistematização dos dados são contributos fundamentais à construção de projetos de formação continuada para as/os assistentes socais no território nacional português, mas que também dialogam com as particularidades do Serviço Social em outros cantos do mundo.

O capítulo 4 irá tratar sobre a realidade de Angola identificado com o título "Desafios da formação profissional dos(as) assistentes sociais em Angola no contexto da pandemia de COVID-19" assinado por Daniel Luciano Muondo (UniLuanda, Luanda, Angola) e Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira (PPGSS/UNESP). O presente capítulo faz uma abordagem sobre o impacto da Covid-19 no sistema educativo angolano, introduzindo reformas governamentais que obrigaram à mudanças nas estruturas, dinâmica e sentidos no Estado. Neste contexto, concomitantemente, a formação de Assistentes Sociais viu-se envolvida em grandes desafios, que se constituíram impulsionadores para realização de estudos e pesquisas comunitárias sobre os impactos da pandemia na realidade social, analisando determinados fenômenos que foram ocorrendo durante a vigência da COVID-19.

Diante o cenário pós-pandemia, novos olhares estão postos para o trabalho e formação profissional, nesse intuito, o capítulo 5, de autoria de Ludson Rocha Martins (PPGSS/UFJF) com o título "Acompanhamento sociofamiliar e Serviço Social: desafios conceituais e profissionais" aborda as questões e dilemas referentes à operacionalização do acompanhamento social de indivíduos, famílias e grupos por assistentes sociais. Com base na literatura especializada e em categorias teóricas como família e território, são abordadas as questões conceituais e práticas referentes ao problema, de maneira a expor as suas principais determinações. Compreende-se que o acompanhamento social, materializado sobretudo a partir da família e do território, consiste em uma atividade estratégica para o Serviço Social, tendo como função a articulação de recursos institucionais, trabalho em rede, bem como o desenvolvimento de atividades socioeducativas, capazes de fortalecer e ampliar as possibilidades de subjetivação e vivência dos usuários.

O sexto capítulo, de autoria de Edilaine Dias Lima (PPGSS/UNESP) e Josiani Julião Alves de Oliveira (PPGSS/UNESP) intitulado "Serviço Social, dimensão investigativa e trabalho profissional" promove uma reflexão acerca das contribuições do processo de formação *stricto sensu* em Serviço Social para o cotidiano de trabalho do(a) assistente social, parte da tese que os cursos de mestrado e doutorado é um *lócus* privilegiado de educação permanente que agrega ao exercício profissional conhecimentos essências para qualificar, potencializar a qualidade dos serviços prestados nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais em todas as políticas sociais. Especialmente em tempo de mercantilização do ensino privado via EaD, que fragiliza a formação profissional inicial.

É importante destacar que se trata de uma pesquisa em curso e as autoras apresentam parte da pesquisa bibliográfica. Sustenta a tese de que a pesquisa busca romper com o paradigma de que

os programas de mestrado e doutorado são restritos a carreira docente, pois parte dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* se inserem em diferentes espaços-socio-ocupacionais, conforme mencionado. O estudo almeja contribuir com a defesa da formação ético-crítica que direciona o(a) assistente social para uma intervenção propositiva e condições para enfrentamento de desafios postos pelo capital por meio da dimensão investigativa, enquanto competência constitutiva e constituinte do Serviço Social.

Problematizando os percursos formativos e o legado da diretrizes curriculares da ABEPSS e o debate da profissão na atualidade, o sétimo capítulo de autoria de Maicow Lucas Santos Walhers (PPGSS/UNESP) e Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira (PPGSS/UNESP) tem como título "As contribuições da política nacional de estágio em Serviço Social na qualificação do estágio supervisionado: uma análise a partir do estado da arte" e apresenta e problematiza a Política Nacional de Estágio (PNE) construída coletivamente pela categoria com o protagonismo da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), aprovada em 2010. Sem dúvida a PNE representa um salto qualitativo em defesa do projeto de formação acadêmico-profissional em Serviço Social, que tem o estágio supervisionado como uma das principais atividades para construção do perfil profissional da/o assistente social em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

A elaboração da PNE mobilizou o corpo docente, discente e profissionais supervisores (as) de estágio em todo território nacional, por meio das Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs) frente aos desafios contemporâneos para a formação e o trabalho profissional diante do desmonte das políticas públicas e a precarização das condições de trabalho na sociedade capitalista contemporânea, suas particularidades no cenário brasileiro e seus rebatimentos no Serviço Social.

Neste contexto, foram refletidos os desafios para a efetivação do estágio supervisionado conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares, assim como os avanços na compreensão do estágio enquanto uma das atividades que tem por objetivo contribuir como elemento síntese na unidade teoria e prática no Serviço Social, sendo a única que supõe supervisão direta, sistemática e em consonância com o plano de estágio. O capítulo busca analisar os rebatimentos da PNE, considerando os seus quase vinte e cinco anos da sua aprovação na formação acadêmico-profissional em Serviço Social, através dos seus impactos na qualificação do estágio supervisionado em todo território nacional por meio de estudo do Estado da Arte referente a este tema.

É apresentado os resultados da pesquisa realizada e a importância de se aprofundar os elementos e princípios apresentados pela PNE no sentido de superar os dilemas e desafios históricos enfrentados pela categoria profissional de assistentes sociais no sentido de reafirmar a centralidade do estágio supervisionado a partir do sentido, significado e a forma como está materializada nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Os capítulos 8, 9, 10, 11 e 12 são uma brevíssima demonstração de como o Serviço Social e os pesquisadores/as do PPGSS da UNESP tem avançado nas análises, críticas e proposições em torno das questões políticas e estruturais da educação brasileira nas mais diversas modalidades. É um

debate transversal ao conjunto de formulações que a profissão de assistente social tem contribuído para política de educação pública. Aqui alguns exemplos:

O capítulo 8 tem como título "O eclipse da educação: a reforma do ensino médio sob a Lei 13.415/2017 na perspectiva de educadores da rede estadual de ensino" de autoria de Ellen Braune Reis Silva (PPGSS/UNESP) e Eliana Bolorino Canteiro Martins (PPGSS/UNESP). No estudo, as autoras demostram a intencionalidade das reformas das políticas educacionais para o Ensino Médio. O pressuposto que instiga a pesquisa é que a concepção dos educadores, fortificadas desde a formação profissional, não evidência, de maneira aprofundada, as contradições do Estado, em suas relações sociais capitalistas para a educação pública. As principais categorias da fundamentação teórica foram: a concepção de educação e de política de educação; a formação docente e currículo; hegemonia, ideologia, sob as perspectivas teóricas de Marx, Gramsci, Paulo Freire e Frigotto, compreendendo a educação e a política de educação com o pressuposto hegemônico, mas também um espaço de tensionamento constante de projetos educativos contraditórios.

As autoras realizam uma pesquisa de campo, utilizando a abordagem qualitativa, tendo como participantes professores, gestores e agentes de organização escolar, pertencentes à amostra de cinco escolas estaduais com o ensino médio que estão implementados com os parâmetros do Programa de Ensino Integral, em um município do nordeste paulista.

O resultado da pesquisa aponta para a educação como reprodutora dos mecanismos de inculcação ideológica, tendo os educadores como peça principal para a proposição hegemônica. As autoras consideram relevante promover rupturas nas permanências histórico-educacionais e o desvelamento da ideologia dominante que perpassa a política de educação, especificamente o ensino médio.

O capítulo 9 de autoria de Yukari Yamauchi Moraes (PPGSS/UNESP) tem como título "PNAES e PNAEST: Avanços e desafios na promoção da permanência estudantil no Ensino Superior Público brasileiro". No estudo bibliográfico e pesquisa documental tem como objetivo discutir a relevância da construção histórica das principais Políticas Públicas Educacionais destinadas ao Ensino Superior, com foco na Assistência Estudantil.

O décimo capítulo com o título "A construção das identidades estudantis nos espaços das Universidades públicas brasileiras" de autoria de Rafael Gonçalves dos Santos (PPGSS/UNESP) e Maria Cristina Piana (PPGSS/UNESP) busca compreender as condições objetivas de permanência do/a jovem das classes populares urbanas na Educação Superior pública e a sua articulação intersetorial com as políticas públicas e com os movimentos sociais. Ancorado ao referencial crítico-dialético, buscou-se analisar os principais impactos da crise acentuada pelo coronavírus (COVID-19) sob as condições de vida dos(as) jovens e de seus familiares das classes populares urbanas, haja vista os desafios impostos para a construção das identidades estudantis e de suas vivências nos espaços acadêmicos.

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa de campo dividida em duas partes. A primeira parte consistiu na elaboração de questionários semiestruturados *online* para dez discentes do terceiro

e quarto ano do curso de Serviço Social, dos períodos diurno e noturno, pois foram as turmas que vivenciaram o período de isolamento social provocado pela crise sanitária da COVID-19.

Ademais, os estudos propostos atuam pela defesa e implantação de políticas educacionais de permanência estudantil enquanto dever do Estado na garantia de mais oportunidades de conclusão da educação formal e para a construção de universidades públicas mais inclusivas e diversificadas sócio-étnico-culturalmente.

O capítulo 11 intitulado "Entre normas e resistências: reflexões sobre os desafios da atuação de assistentes sociais no enfrentamento às violências cisheteronormativas na educação" de autoria de Sheila Amaral Rosa (PPGSS/UFBA) e Adriana Freire Pereira Ferriz (PPGSS/UFBA). As autoras apresentam um ensaio teórico que discute os desafios posto aos assistentes sociais no enfrentamento às violências cisheteronormativas no âmbito educacional brasileiro. O texto analisa como a cisheteronormatividade, enquanto sistema de opressão, estrutura práticas institucionais que comprometem a inclusão de estudantes LGBTI+. Entre os principais desafios identificados estão a ausência de dados sobre a população LGBTQIAP+, a falta de formação continuada para trabalhadores da educação em torno do tema, a inexistência de mecanismos eficazes de denúncia, a insuficiência de políticas institucionais e a sobrecarga dos profissionais para a devida atenção e enfrentamento as práticas homofóbicas no espaço escolar.

Esses fatores revelam a escola como um espaço de contradições, que tanto possibilita a emancipação quanto reproduz desigualdades estruturais. O ensaio destaca a necessidade de ações que transcendam intervenções pontuais, aponta as necessidades de mudanças estruturais e do fortalecimento das políticas públicas inclusivas no enfrentamento das bases estruturais da cisheteronormatividade, construindo um ambiente escolar democrático, acolhedor e equitativo.

O capítulo que fecha a obra (mas que não significa a finalização da construção do conhecimento) é de autoria do Cristiano Costa de Carvalho (PPGSS/UNESP) e da Eliana Bolorino Canteiro Martins (PPGSS/UNESP) e o título "O trabalho de assistente social na política de educação básica: elementos introdutórios" tem como objetivo apresentar reflexões introdutórias em torno do fazer profissional no processo de implementação do Serviço Social na educação básica nos Estados e municípios brasileiros a partir da Lei nº 13.935/2019. O autor e autora partem da identificação que as/os profissionais da área tem encontrado dificuldades e em alguns casos resistências para o pleno desenvolvimento e implementação da referida Lei.

O texto identifica elementos que estão presentes na formação cultural, política e do capitalismo periférico marcado pelo viés conservador, autoritário, mercadológico e de precarização das relações de trabalho que inviabiliza a consolidação de direitos e mudanças sociais, por outro lado, aponta possíveis estratégias e possibilidades que dialogam com o campo das atribuições e competências de assistentes sociais em temas e questões como: classe, gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais, enfrentamento ao trabalho infantil, uso abusivo de drogas, violências, *bullying*, promoção em saúde, saúde mental, evasão e fracasso escolar.

Coube a nós apresentar em linhas gerais como o livro está organizado e estruturado, no entanto, é importante destacar que os textos foram escritos por jovens estudantes e pesquisadores que estão em processo de formação e consequentemente formulando suas dissertações e teses, mas como visto, apresentam inquietações relevantes especialmente por serem do campo da vivência profissional e dão sentido para relevância social da Universidade. Neste sentido, esses novos pesquisadores estão carregadas de intencionalidades que vão ao encontro da direção crítica e estratégica do Serviço Social brasileiro, especialmente ao afirmar "Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero" sem dúvida este princípio fundamental do Código de Ética mostra vivo e carregado de sentido no conjunto dos textos, por isso convidamos para leitura e compartilhamento deste material para todos profissionais, estudantes e demais interessados(as) nas discussões (e proposições) aqui apresentadas.

Assim, no lapso deste tempo presente carregado de incertezas, de desafios, mas também de potencialidades, acreditamos que as reflexões entrelaçadas nesses textos possam provocar, estimular novas pesquisas e práxis buscando valorização da ciência, da vida em sociedade e da Universidade.

Desejamos uma boa leitura!

Franca, São Paulo, dezembro de 2024.

Cristiano Costa de Carvalho
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Maria José de Oliveira Lima
Robson de Jesus Ribeiro

PREFÁCIO

A formação e o trabalho de assistentes sociais em tempos de capitalismo predatório

Para mim, é uma grande honra prefaciar esta obra organizada pelos colegas Cristiano Costa de Carvalho, Eliana Bolorino Canteiro Martins, Maria José de Oliveira Lima e Robson de Jesus Ribeiro da UNESP/Franca, a quem tenho muita estima. Especialmente para abordar o Serviço Social, a formação e o trabalho dos assistentes sociais, uma área e profissão complexas, mas absolutamente necessárias em tempos tão adversos.

Vivemos tempos difíceis. A crescente voracidade e ganância do capitalismo, em sua fase imperialista, cuja manifestação política é o neoliberalismo, expõem a vida humana ao risco de extinção, ao esgotar tanto a natureza quanto o ser humano pela superexploração de ambos, sendo um sistema, portanto, absolutamente predatório.

O desenvolvimento tecnológico, fruto do trabalho humano, poderia possibilitar a redução e humanização da jornada de trabalho. No entanto, o que se observa é a ampliação da mais-valia relativa. Os frequentes desastres socioambientais, resultantes da ação humana, nos colocam diante da urgência de enfrentar o aquecimento global, o desmatamento e de revisar nossas prioridades em relação ao que chamamos de desenvolvimento. Desenvolvimento para quem? São os mais pobres que sofrem as piores consequências desse processo avassalador e desigual, que, no final das contas, afeta toda a humanidade.

A ganância, o egocentrismo e o individualismo exacerbado fundamentam políticas que desconsideram a vida e a dignidade humana, que afastam uns e privilegiam outros, que, sem qualquer pudor em relação à desigualdade ou responsabilidade pelas gerações futuras, seguem acumulando e concentrando capital, enquanto geram mais pobreza. Como Marx afirma ao expor a Lei Geral de Acumulação Capitalista, quanto maior o crescimento do capital, maior é a ampliação da pobreza.

Mesmo após muitas lutas e concessões históricas, fruto da luta de classes, os direitos conquistados na área do trabalho, da proteção social e do reconhecimento da diversidade humana podem ser revertidos. O avanço da extrema-direita no mundo, com suas ações conservadoras e reacionárias, como as medidas de Donald Trump nos EUA, tem inspirado países como a Argentina, também governada pela extrema-direita, a seguir na mesma direção. O desrespeito à autonomia dos povos, como a tentativa de apropriar-se do canal do Panamá ou a absurda proposta de expulsar os palestinos de sua terra para transformá-la na "Riviera do Oriente Médio", sob coordenação norte-americana, são notícias surreais, para não dizer assustadoras.

Da mesma forma, o perdão concedido por Trump, assim que assumiu o cargo, aos invasores do Capitólio, símbolo da democracia norte-americana, inspirou o Projeto de Lei para anistiar os golpistas de 8 de janeiro no Brasil, um absurdo com o qual estamos lidando ao final de 2024.

No Brasil, chegou-se ao ponto de questionar se a destruição orquestrada dos prédios da Esplanada para pavimentar o caminho para uma possível e absurda anistia foi ou não um golpe. O retrocesso no financiamento internacional de ações fundamentais para o enfrentamento do aquecimento global, com a retirada dos EUA, seguida pela Argentina, da OMS e do Acordo de Paris, demonstra um cenário, no mínimo, preocupante.

As ameaças de impostos e taxações, caso os países dependentes e periféricos não atendam às determinações dos imperialistas, assemelham-se, guardadas as devidas proporções, à liberação de recursos de emendas parlamentares para que projetos do Executivo sejam votados. É uma chantagem explícita, uma postura da extrema-direita e de oportunistas que ocupam espaços de poder conforme suas possibilidades, independentemente dos valores priorizados pelo governo do momento, representando uma grande ameaça ao desenvolvimento com equidade.

A alienação e o estranhamento, cada vez mais sutis e profundos, fazem parte desse processo de captura que conforma mentes, cria costumes, desejos e necessidades fetichizadas, formando a subjetividade burguesa. Ela se materializa em um ser egocêntrico, conectado, mas solitário, escondido atrás de telas ou, em alguns casos, sem sequer ter acesso a elas — um ser para quem a morte de crianças na Faixa de Gaza é apenas mais um fato lamentável.

É preciso superar o modo de produção capitalista e, simultaneamente, construir um novo ser social, resultado dessa nova sociabilidade. Um ser ético e estético, com consciência humano-genérica, razão e sensibilidade. Sem dúvida, um grande desafio.

Nesse contexto complexo, quando o velho já se esgotou e o novo ainda não se constituiu, o espaço de transição fica perigosamente aberto para o surgimento de lideranças autoritárias e esdrúxulas, que impõem retrocessos, os xerifes do mundo, os mitos, os deuses que querem o mundo à sua imagem e semelhança. São aqueles que lideram povos que se consideram superiores e acreditam que tudo lhes é devido e permitido, inclusive subjugar ou exterminar aqueles que possam atrapalhar seus planos, seu poder econômico, territorial e bélico.

O Serviço Social construiu coletivamente um projeto ético-político fundamentado na economia política e no legado marxista, que reconhece a centralidade do trabalho e sua dupla dimensão na sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que é essencial para o processo de humanização, como condição ontológica, é central no processo de produção de valor e mais-valia. Reconhece a luta de classes, que, apesar de ser negada pela ideologia dominante, é parte integrante do processo de alienação, e está cada vez mais acirrada.

Essa área se opõe a qualquer forma de autoritarismo e opressão, aos processos de subalternização e discriminação étnico-racial, de gênero, de sexualidade, ao etarismo, ao capacitismo, e tem como objetivo a superação do modo de produção capitalista a partir da luta do conjunto da

classe trabalhadora na qual se insere. Antes de sermos uma categoria profissional, somos parte da classe trabalhadora.

Pela importância atribuída ao processo pedagógico de participação, valorizamos a interface com os movimentos sociais, as lutas sociais e as organizações da classe trabalhadora. Nosso compromisso é com a defesa e a luta pelos direitos humanos e por políticas públicas de qualidade.

Produzimos conhecimento científico, mas não nos identificamos como ciência, e sim como profissão, cujo objeto de trabalho é definido pelas refrações da questão social. Esse rebatimento das contradições entre capital e trabalho se expressa tanto nas desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista maduro quanto nas resistências empreendidas pelos sujeitos para enfrentá-las.

Uma característica importante que nos particulariza é o fato de sermos uma profissão interventiva. Assim, as relações entre reflexão–ação, pesquisa–intervenção, teoria–prática, plano–execução–avaliação são essenciais para nossa formação e trabalho. Técnicas, métodos e teorias fazem parte de nosso instrumental de trabalho, sendo a primeira fundamentada pelas últimas.

Não dicotomizamos formação e trabalho, pois formamos para o trabalho, e as orientações estabelecidas coletivamente pela categoria profissional, por meio da ABEPPS, direcionam a formação e o trabalho. Além disso, entendemos que a formação permanente é um compromisso ético.

Nossas análises buscam apreender as múltiplas determinações que condicionam os processos em movimento, à luz da totalidade. Reconhecemos a relação dialética entre fatores econômicos, culturais, sociais e políticos, que são conformados por contradições inclusivas que precisam ser desvendadas para embasar a reflexão crítica. Portanto, o trabalho dos assistentes sociais, em qualquer espaço ocupacional, precisa estar ancorado em análises que considerem os dados da realidade concreta e sua contextualização, a partir de elementos universais e particulares. Se a questão social é o eixo unificador, a pesquisa e a ética são transversais à formação e ao trabalho.

Trabalhamos em diversos espaços ocupacionais, em áreas distintas e em diferentes âmbitos. Nos inserimos em diversos processos de trabalho, cada qual com suas particularidades, e nos quais as refrações da questão social podem se expressar de modos diversos, embora seja a mesma questão social. Desocultar essas particularidades é parte de nosso trabalho, assim como reiterar os importantes elementos comuns, cuja mediação reafirma processos e valores que caracterizam as apreensões coletivas da profissão.

A disputa para direcionar processos que se aproximem dos valores de nosso projeto ético-político e estabelecer alianças com outras áreas que dialogam conosco nesses espaços é fundamental. Mesmo nos limites impostos pelo assalariamento, devemos avançar, fortalecendo processos sociais emancipatórios que têm na participação, organização, conscientização e combate a processos sociais subalternizadores, como discriminação étnico-racial, misoginia, homofobia, xenofobia, desqualificações, opressões e violências, sua base.

Explicitar e problematizar o trabalho do assistente social é extremamente importante e necessário. Ao debatermos e socializarmos a produção de conhecimentos sobre como formamos e trabalhamos, ampliamos sua visibilidade, reafirmamos sua importância social e complexidade e

reforçamos nossas bandeiras de luta. Relatamos experiências, avanços, desafios, lacunas, temas e processos que precisam ser aprofundados coletivamente, explicitando o movimento de uma profissão viva.

Problematicar essa profissão, suas bases de formação e o trabalho que ela materializa, considerando não só o trabalho concreto, mas também o trabalho abstrato que predomina na sociedade capitalista, ao qual todos estamos submetidos, é essencial. Debatemos e produzimos conhecimento sobre temas diversos que atravessam nosso trabalho, como violações de direitos, políticas sociais e lutas sociais, analisados a partir dos fundamentos da profissão. Nossas contribuições para a análise e intervenção no real serão marcadas pela nossa identidade crítica e propositiva, compromissada com nosso tempo histórico.

Nesta obra, encontramos produções de jovens pesquisadores, professores, pós-graduandos e parceiros da UNESP, de outros PPGs do Brasil, de Portugal e de Angola. Os debates são fundamentados em pesquisas e parcerias realizadas pelos professores da UNESP, em articulação com seus discentes e parceiros. A riqueza dessa troca, que aborda diversos aspectos e desafios, especialmente no campo da política educacional — seja na formação de graduandos e pós-graduandos no Serviço Social, seja no trabalho de assistentes sociais na área educacional, ou na observação de experiências internacionais como as de Portugal e Angola —, traz uma contribuição rica e inovadora para nossa área.

Cumpre ressaltar que a UNESP tem se destacado como um polo propulsor no debate sobre a mediação entre Serviço Social e Educação, não apenas por meio de pesquisas, dissertações e teses, mas também pela produção de livros e realização de eventos internacionais para aprofundar esse tema tão relevante.

Por fim, concluo este prefácio parabenizando os autores desta obra, que a construíram com a atenta orientação de seus organizadores, e desejo que ela se torne uma importante fonte de consulta e que instigue estudantes e pesquisadores críticos a aprofundar ainda mais esse debate.

Jane Cruz Prates
Porto Alegre, dezembro de 2024

CAPÍTULO 1:

As dimensões do trabalho profissional da(o) Assistente Social: conhecimento crítico, compromisso ético-político e competência técnico-operacional

Geis de Oliveira Benevides
Maria José de Oliveira Lima

Introdução

O presente trabalho traz reflexões sobre as dimensões do trabalho da(o) assistente social. As considerações apresentadas compõem os resultados da pesquisa bibliográfica realizada para a construção da tese de doutorado. A etapa da pesquisa da qual faz parte se dedicou ao estudo do "trabalho e cotidiano profissional da(o) assistente social". E em função da delimitação do objeto, a pesquisa teórica teve como referência a reflexão sobre as dimensões teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa. Assim, este trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa no cotidiano do trabalho profissional, nos diferentes espaços sócio-ocupacionais da(o) assistente social.

Conforme Santos (2003, p. 24), o termo "dimensão remete às propriedades de alguma coisa, no sentido de seus pressupostos, de suas direções, de seus princípios fundamentais". Trata-se dos princípios e fundamentos que contribuem para a concretização do Serviço Social e, desse modo, formam a base da profissão. Santos (2003, p. 24) ressalta que as dimensões compreendem os "elementos que constituem e são constitutivos da profissão, intrínsecos à passagem da finalidade ideal – que está no âmbito do pensamento, da projeção — à finalidade real — âmbito da efetividade da ação". As dimensões são mediações que substanciam a materialização do trabalho teologicamente construído na forma da intervenção profissional.

As dimensões são extensões que determinam a profissão e específica suas particularidades no processo de trabalho, haja vista que são elementos constitutivos e constituintes do Serviço Social. Resultam da herança cultural e intelectual da profissão, concretizando-se em habilidades, atitudes, capacidades, valores, princípios e conhecimentos desenvolvidos ao longo da trajetória histórica. Esse conjunto de elementos expressa-se na forma das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, efetivadas a partir da relação teórico-prática.

O Serviço Social consolida-se como uma profissão iminentemente interventiva, atuando diretamente nas relações sociais da sociedade capitalista. Em função dessa natureza, exige-se conhecimento teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operacionais. Conforme Santos (2013, p. 55), dadas as particularidades que circunscrevem a inserção da profissão na divisão sociotécnica do trabalho, a ação interventiva da(o) assistente social "deve fundar-se nas dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa".

Embora concebidas separadamente, as dimensões compõem uma unidade dialética, articulam-se e se complementam, formando uma unidade, porém diferentes, constituem uma unidade dialética. Nessa perspectiva, são indissociáveis compostas pela "unidade no diverso" ou "unidade na diversidade, apesar de se constituírem em uma relação intrínseca, cada qual possui uma especificidade, uma natureza, um âmbito" (Santos, 2013, p. 55).

Como unidades teórico-práticas, são dialeticamente articuladas e vinculadas à realidade dinâmica e contraditória, requisitando fomento contínuo no processo de formação acadêmica e no exercício profissional, realizado nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. No entanto, é preciso compreender as dimensões como eixos fundantes do Serviço Social, que fundamentam o processo de formação e o trabalho profissional.

Atualmente, as requisições historicamente postas à profissão, juntamente com exigências apresentadas pelo agravamento das expressões da questão social, no contexto do capital financeiro e globalizado, requerem da(o) assistente social conhecimento e propriedade sobre os fundamentos constitutivos da profissão. Os desafios conjunturais e estruturais vivenciados nos espaços socioinstitucionais, primam por conhecimento crítico-reflexivo, posicionamento e compromisso ético-político, competências e habilidades técnico-operativas para apreensão, compreensão e intervenção na realidade, que é concreta, contraditória e dinâmica.

A dimensão ético-política: os princípios e valores éticos-políticos do Serviço Social

A dimensão ético-política é reconhecidamente como um pilar balizador do trabalho profissional nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. Funda-se em princípios e valores éticos e políticos cuja racionalidade se orienta por finalidades democráticas e emancipadoras firmadas no Projeto Ético-Político (PEP).

O PEP foi construído coletivamente pela categoria e resulta do amadurecimento do debate teórico-metodológico ao longo do Movimento de Reconceituação. No início da década de 1980, a categoria negou o caráter apolítico e neutro defendido pelas perspectivas ético-filosóficas e éticas que direcionaram a profissão em sua gênese e no processo de institucionalização do Serviço Social.

O acúmulo do processo de revisão da teoria e da "prática" profissional, associados à aproximação com os movimentos populares, participação na luta pela redemocratização, à incorporação da Teoria Social de Marx, ao desenvolvimento da pós-graduação em Serviço Social e à inserção da profissão no campo da produção do conhecimento, proporcionou os elementos necessários para a sedimentação de uma nova perspectiva ética.

O avanço ético e político do movimento de ruptura foi materializado no Código de Ética Profissional de 1986, reconhecido por sua natureza politizadora, evidenciada no compromisso com as demandas e interesses dos usuários do Serviço Social. As mudanças no Código de Ética ocorreram em um "[...] contexto de reorganização política dos trabalhadores, dos movimentos sociais e da categoria profissional, propiciando a sua politização e seu amadurecimento teórico [...]" (Barroco; Terra, 2012, p. 48). Portanto, marcou o rompimento com o conservadorismo por meio da negação à neutralidade fundada nos pressupostos metafísicos e idealistas e, também, no papel tradicional historicamente atribuído ao profissional.

As conquistas ratificadas no Código de Ética de 1986 redimensionaram a dimensão política da profissão, demarcando o rompimento com o conservadorismo; porém as dimensões éticas e profissionais não ficaram suficientemente claras, fato que o submeteu a um processo de revisão. Com o objetivo de ampliar sua parte operacional e seus pressupostos teóricos, foi realizada a reformulação de 1993, em um contexto diferente daquele que, em 1980, favoreceu a construção do projeto de ruptura profissional.

A partir de contribuições marxianas e marxistas, o Código de 1993 consolida a centralidade do trabalho na constituição do ser humano, portanto, reconhecendo-o como sujeito das ações éticas e da criação dos valores. Sua concepção ética articula valores éticos-políticos, como a liberdade, a justiça social e a democracia. O conjunto de Direitos Humanos (civis, políticos, sociais, culturais e econômicos), defendidos pelas forças sociais progressistas, passa a compor a base ética do novo Código de 1993. Assim, a categoria ratifica o compromisso com as classes trabalhadoras, segmentos sociais excluídos e movimentos emancipatórios.

O PEP, expresso no Código e Ética da(o) Assistente Social de 1993, apresenta os fundamentos éticos-filosóficos e as bases político-ideológicas que orientam a direção social da profissão no Brasil. Ratifica elementos teórico-metodológicos para observação crítica da realidade social, a compreensão dos usuários do Serviço Social como sujeitos de direitos, o compromisso com a defesa dos direitos humanos e o posicionamento político em prol da classe trabalhadora.

O projeto profissional é a referência para os encaminhamentos práticos e o posicionamento político dos assistentes sociais no cotidiano de trabalho nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. Indica a direção a ser seguida em face das instituições contratantes, dos usuários dos serviços sociais (públicos, privados e/ou filantrópicos), dos demais profissionais participantes do processo de trabalho, das forças sociais dominantes e de seus desdobramentos para o conjunto dos trabalhadores.

Nessa perspectiva, a dimensão ética se faz cotidianamente, nas relações estabelecidas entre os indivíduos sociais, realizando-se por meio de atos morais singulares, mais ou menos conscientes

e livres. A objetivação ética pode ocorrer através de motivações e ações teleológicas orientadas à realização de direitos e conquistas coletivas. A ética pode, a depender da orientação, ser capaz de efetuar a crítica radical da moral do seu tempo, subsidiando elementos para a compreensão das possibilidades éticas e morais a serem construídas. Conforme Barroco (2009, p. 168), embora momentânea, pode se estabelecer como mediação entre a singularidade de indivíduo moral e a sua dimensão humano-genérica, objetivando-se como parte da práxis social. A ética no Serviço Social tem como objetivação a emancipação humana, a universalidade e a liberdade como valor central e demandas inerentes a ela.

Já a dimensão política vem do posicionamento a partir dos valores, princípios e escolhas éticas do indivíduo ou de uma profissão. A dimensão política da profissão é um processo que se realiza a partir da compreensão das contradições que determinam seu surgimento e do desenvolvimento dos interesses antagônicos da sociedade capitalista que, organicamente, perpassam o trabalho profissional. E ainda, fundamenta-se na compreensão de que a categoria é parte constitutiva da classe trabalhadora, sujeita às transformações no mundo do trabalho e implicações éticas e políticas (conscientes ou não) do trabalho profissional e seu vínculo com projetos de sociedade. Trata-se do reconhecimento e posicionamento político em prol da classe trabalhadora e vinculação ao projeto de classe que visa a superação das relações de dominação capitalistas.

O PEP estrutura-se sobre onze princípios fundamentais, sendo eles:

- I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
- IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;
- X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
- XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminada(o), nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade,

> orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física (CFESS, 2012, p. 23-24).

Os onze fundamentais que estruturam a objetivação PEP são prescrições constituídas por valores éticos e políticos, bem como suas formas de viabilização. Compreende-se que, através dos princípios e valores éticos e políticos, a categoria de assistentes sociais, no cotidiano do trabalho e da formação profissional, contribui com a luta da classe trabalhadora e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O projeto profissional do Serviço Social alicerça-se em princípios cujas finalidades são democráticas e emancipadoras, orientando o trabalho profissional para luta da classe trabalhadora e a ampliação dos direitos das classes subalternizadas.

Para Iamamoto (2017, p. 18), ao analisar a trajetória do Serviço Social brasileiro, afirma que a profissão:

> Assumiu um ideário emancipatório, herdeiro da história da luta mundial dos trabalhadores, calcada na grande política e em valores que dignificam o gênero humano. O nosso projeto está fundado nos valores maiores da liberdade, da igualdade, da radicalidade democrática, da cidadania, da ausência de preconceitos, do respeito aos direitos humanos, da qualidade dos serviços prestados. Ele representa o antídoto para enfrentar a alienação do trabalho indissociável do estatuto do assalariado.

A dimensão ético-política está alicerçada sobre os fundamentos éticos-políticos do projeto profissional e sua referência legal assenta-se em três pilares: a Lei de Regulamentação da profissão (Lei 8.662 de 1993), o Código de Ética Profissional de 1993 e as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996.

O Código de Ética de 1993 é organizado por um conjunto de princípios, deveres, direitos e proibições, que indicam a direção da ação finalística que deve nortear a formação e o exercício profissional. Constitui-se como um pilar ético orientado para defesa dos direitos humanos e direção política vinculada aos interesses da classe trabalhadora. O Código de 1993 estabelece um projeto profissional articulado à luta por uma sociedade mais justa e igualitária, sem exploração, dominação e opressão social de classe, gênero, raça, etnia, faixa etária e orientação sexual.

Nessa direção, Barroco (2012, p. 53) esclarece que o:

> O CE se organiza em torno de um conjunto de princípios, deveres, direitos e proibições que orientam o comportamento ético profissional, oferecem parâmetros para ação cotidiana e definem suas finalidades ético-políticas, circunscrevendo a ética profissional no interior do projeto ético-político e em sua relação com a sociedade e a história.

Em termos teórico-práticos, indica uma direção ético-política, um horizonte profissional contrário aos valores político-ideológicos burgueses hegemônicos vigentes. Nesse sentido, tornou-se uma "[...] das referências dos encaminhamentos práticos e do posicionamento político dos assistentes sociais em face da política neoliberal e de seus desdobramentos para o conjunto dos trabalhadores [...]" (Barroco, 2005, p. 206). O Código de Ética 1993 contribuiu para a construção de uma nova identidade profissional, que possibilitou a ruptura com o conservadorismo e promoveu

a formação de um novo perfil profissional, agora comprometido com os interesses dos usuários do Serviço Social e posicionamento classicista em prol do projeto societário contra hegemônico.

Já a Lei de Regulamentação da Profissão trata-se da ação institucional do Estado que socialmente reconhece o Serviço Social e legitima a(o) assistente social como profissional que atua no enfrentamento das expressões da questão social. Sendo o Serviço Social uma especialização do trabalho coletivo e participando de processos de trabalho, a referida lei regulamenta o exercício profissional, as competências e atribuições privativas dos assistentes sociais e do conjunto CFESS/CRESS, enquanto órgãos fiscalizadores da profissão.

As competências profissionais definidas direcionam-se fundamentalmente aos direitos civis, políticos e sociais, constitucionalmente previstos, no atendimento das requisições dos sujeitos sociais de direitos. Já as atribuições privativas referem-se ao conjunto de atividades que tornam o exercício profissional singular, especificando as atividades e ações peculiares ao assistente social, que particularizam o Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho e no conjunto das Ciências. Refere-se ao que é próprio do profissional da(o) assistente social, que tem habilidades e saberes específicos e que lhe garantem a execução das atividades privativas.

Todavia, para que os profissionais possam trabalhar na perspectiva de realização do PEP, é necessário estabelecer e garantir uma análise permanente da realidade, que se constitui no solo histórico que fundamenta a formação e o exercício profissional da(o) assistente social. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS organizam o projeto de formação profissional do Serviço Social em consonância com o PEP. Dessa forma, busca-se garantir a formação das(os) assistentes sociais a partir do movimento da realidade e do legado da Teoria Social de Marx. Sedimenta o processo de formação profissional com base na articulação e na indissociabilidade das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, afirmando a unidade teoria e prática como práxis profissional. Além de propor a articulação dos núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional no projeto de formação (Abramides, 2016, p. 471).

A dimensão ético-política do Serviço Social alicerça-se sobre as bases normativas da profissão, materializando-se nos espaços socioinstitucionais em que a(o) assistente social atua, seja no âmbito do exercício ou da formação profissional. Os documentos normativos do Serviço Social não só estabelecem parâmetros técnicos para o trabalho e a formação profissional, orientação e fiscalização das atividades profissionais, mas também apresentam a direção ética e política da profissão na sociedade. Constituem-se como mecanismos institucionalizados pela profissão que contribuíram para a formação de competência crítico-reflexiva, o fortalecimento do compromisso ético-político e o aperfeiçoamento de habilidades técnicas-operacionais, essenciais ao assistente social no exercício profissional nos espaços sócio-ocupacionais.

Dimensão teórico-metodológica: o horizonte teórico metodológico da profissão

As mudanças ocorridas na direção ético-política implicaram na revisão dos fundamentos teórico-metodológicos da profissão. Os princípios e valores que nortearam a construção do projeto profissional também fundamentaram a construção de um novo horizonte teórico-metodológico para o Serviço Social. O debate sobre a questão teórico-metodológica consistiu no esforço da categoria em consolidar uma perspectiva teórico-prática crítica capaz de apreender o movimento da realidade a partir da análise crítica das relações sociais no capitalismo.

Parte da concepção de teoria e prática do materialismo histórico-dialético, portanto, uma unidade dialética, indissociáveis na articulação entre teleologia e causalidade (Santos, 2013, p. 54), subsidiando as mediações entre conhecimentos teóricos sobre a realidade social e o fazer profissional. Nas palavras de Guerra (2003, p. 15), consiste na dimensão intelectual do Serviço Social, visto que permite-nos conhecer os princípios, fundamentos da ordem burguesa e as programáticas de ação utilizadas pelo grande capital, suas necessidades sociais no âmbito da produção e reprodução, as quais, por meio de um conjunto de mediações, convertem-se em requisição ao trabalho profissional.

Para Lewgoy (2010, p. 160-161):

> A dimensão teórico-metodológica consubstancia-se na interlocução entre história, teoria e método, requerendo, para tanto, conhecimento que apreenda a realidade em seu movimento dialético, no qual e por meio do qual se engendram como totalidade as relações sociais que configuram a sociedade. O saber-fazer, por sua raiz técnico-operativa, alicerça-se na investigação e na pesquisa rigorosa das condições e relações sociais particulares e no acompanhamento da dinâmica dos processos societários. Para interpretar a história necessita-se de uma teoria e de um método.

A dimensão teórico-metodológica do Serviço Social fundamenta-se na Teoria Social de Marx, que tem como base a análise crítica sobre a emergência e o desenvolvimento da sociedade burguesa, bem como das bases materiais de produção e reprodução do capitalismo, historicamente responsáveis pela produção das desigualdades sociais características do modo capitalista de organização e regulação das relações sociais. A profissão adota o método crítico-dialético como método de interpretação da realidade social, ou seja, da conjuntura social, política e econômica que determina as expressões da questão social e das estratégias utilizadas pelo capital para manter a ordem vigente. A perspectiva crítica-dialética permite a apreensão da sociedade e dos fenômenos particulares que constituem a história; desse modo, contribui para análise do contexto sócio-histórico no qual a profissão se encontra inserida e intervém.

Nessa direção, Iamamoto (2015, p. 62-63, grifos da autora) aponta que:

> As *bases teórico-metodológicas* são recursos essenciais que o assistente social aciona para exercer o seu trabalho: contribuem para iluminar a leitura da realidade e

> imprimir rumos à ação, ao mesmo tempo em que a moldam. Assim, o conhecimento não é só um *verniz* que se sobrepõe superficialmente à prática profissional, podendo ser dispensado; mas é um meio pelo qual é possível decifrar a realidade e clarear a condução do trabalho a ser realizado. Nessa perspectiva, o conjunto de conhecimento e habilidades adquiridos pelo assistente social ao longo de seu processo formativo é parte do seu acervo e de seus meios de trabalho.

O trabalho profissional fundado na dimensão teórico-metodológica está condicionado à leitura e ao acompanhamento dos processos sociais nos espaços socioinstitucionais. Tais processos se configuram nas relações de poder firmadas no universo institucional, nas relações estabelecidas com os sujeitos sociais desses espaços, os usuários dos serviços sociais, demais profissionais que compõem a equipe de trabalho e, também, a instituição empregadora. Essa dimensão se estabelece como determinante na forma como a(o) assistente social se relaciona com o ser social e todas as suas instâncias.

Constitui-se numa forma de ler e interpretar a realidade a partir da perspectiva de totalidade (universalidade, particularidade e singularidade), historicidade e contradição, tanto no âmbito conjuntural quanto no estrutural da sociabilidade burguesa. Assim, "a dimensão teórico-metodológica é fundamental para atribuir transparência às dimensões coletivas presentes nas demandas trazidas por indivíduos sociais nos atendimentos" (Iamamoto, 2017, p.20), realizados pela(o) assistente social.

A dimensão teórico-metodológica implica na superação da dicotomia entre teoria e prática no Serviço Social. Isso porque a separação entre a fundamentação teórica e a realidade social compromete a análise dos processos e fenômenos determinantes que perpassam o trabalho profissional. Limita a capacidade crítico-propositiva da(o) assistente social, na medida em que não compreende as questões conjunturais que determinam as requisições, demandas profissionais, relações e condições de trabalho da(o) assistente social. A compreensão da relação dialética entre teoria e prática possibilita construir mediações para interpretar as manifestações das expressões da questão social no cotidiano profissional e propor ações propositivas, superando ações acríticas e esvaziadas.

> A teoria e prática são inseparáveis do processo de conhecimento, constituindo-se em unidade indissolúvel. A prática precisa ser entendida com base em categorias mais globais, colocando à prova os conceitos e as teorias que estabelecem veracidade ou falsidade. A teoria é o ponto de partida, mas não é determinante nem prevalece sobre a prática; ela se apropria do concreto para transformá-la em concreto pensado, efetivando a abstração (Lewgoy, 2010, p. 166).

Para a autora, a desvinculação entre a prática profissional e a realidade social provém do distanciamento entre as matrizes teóricas e metodológicas. Conforme Lewgoy (2010, p. 166), "[...] o – saber e fazer – caminham paralelamente [...]". A teoria e a prática são processos complementares, não podem ser pensadas como polos interdependentes, sobretudo considerando a necessidade do saber sedimentar mediações para o fazer profissional. A teoria e a prática são unidades inseparáveis e, portanto, consolidam-se como unidades indissolúveis, uma unidade dialética.

A aproximação do Serviço Social com o marxismo conferiu uma nova dimensão ao debate sobre a articulação entre teoria e prática da profissão; isso porque, no materialismo histórico-dialético, não há separação entre teoria e prática. São unidades distintas na diversidade, porém contínuas e indissociáveis para a compreensão da realidade e construção do conhecimento crítico-propositivo.

A superação da dicotomia teoria e prática no Serviço Social exige a construção de mediações entre as matrizes teórico-metodológicas e o trabalho profissional. A construção dessas matrizes ocorre no processo de formação profissional. Contudo vale ressaltar que a fundamentação teórico-metodológico não se limita apenas ao período de graduação, mas compreende todo o processo de aprimoramento intelectual da(o) assistente social, desde especializações, mestrados, doutorados até participação em eventos e espaços de discussões teórico-práticas do trabalho profissional. Isso porque "[...] a dimensão teórico-metodológico não é dada, mas construída, e, como tal, precisa ser alimentada [...]" (Lewgoy, 2010, p. 163), sendo desenvolvida na graduação por meio de uma formação embasada nos núcleos de fundamentação constitutivos da formação profissional sobre teoria crítica e, ao longo do exercício profissional, deve ser realizada por meio do compromisso com o aprimoramento intelectual permanente, conforme expresso no projeto ético-político profissional.

A dimensão teórico-metodológica permite uma apreensão crítica da realidade social e fundamenta a reflexão crítica e propositiva sobre a realização do trabalho profissional. Proporciona compreensão acerca dos limites e possibilidades do trabalho da(o) assistente, haja vista que a intervenção profissional incide diretamente nas relações sociais. Os resultados do trabalho profissional têm impacto direto nas condições objetivas e subjetivas da população trabalhadora, portanto é imprescindível o conhecimento sobre as determinações históricas que circunscrevem as requisições do Serviço Social.

A dimensão teórico-metodológica permite:

> [...] articular as competências profissionais, arquitetar pautas interventivas com base numa leitura da realidade quando da intervenção direta junto aos usuários no dia a dia, pois é a bagagem teórica que "[...] permite ultrapassar a perspectiva funcionalista de que cada 'caso é um caso', ou de que 'na prática, a teoria é outra', possibilitando compreender as inúmeras determinações que tais situações engendram [...]" (Simionatto, 2004, p. 40).

A dimensão teórico-metodológico no cotidiano requisita o agir consciente sobre a realidade concreta e contraditória, objetivando entender o significado social da ação profissional, bem como compreensão dos traços (objetivos e finalidades institucionais) determinantes da instituição em que a(o) assistente social trabalha. Exige conhecimento e distinção das dimensões universais e particulares da questão social que, consequentemente, constituem as demandas singulares dos sujeitos que chegam à(ao) assistente social. Além da percepção do imediato, é preciso conhecimento para decifrar as expressões da questão social e poder intervir nelas. Essa dimensão requer competência teórica para apreender, na realidade, os limites e possibilidades para ação profissional diante dos desafios impostos pelas relações econômicas do capitalismo contemporâneo.

> Para tanto, são necessárias competências e habilidades que possibilitem sistematizar o real que se apresenta, formas de avaliação, expressões específicas da questão social, a relação entre requisições institucionais e respostas técnico-políticas, a análise das políticas sociais relativas ao caso etc. (Lewgoy, 2010, p. 168).

Sinteticamente, a dimensão teórico-metodológica oferece aos profissionais embasamentos crítico-dialéticos para decifrarem os processos conjunturais e estruturais responsáveis pela produção e agravamento do conjunto de desigualdades sociais, bem como os rebatimentos nos espaços de trabalho. Atua como conhecimento balizador que permite identificar as particularidades da instituição, relações estabelecidas entre os sujeitos sociais no espaço socioinstitucional e suas implicações no trabalho profissional. Caracteriza-se como a dimensão que analisa a realidade social na qual se pretende intervir, reconhece o usuário e suas demandas implícitas e explícitas, identifica os limites e desafios do trabalho crítico-propositivo frente aos interesses institucionais. Em termos objetivos, propicia os elementos teóricos e metodológicos para captar e interpretar a conjuntura que determina o trabalho profissional.

A dimensão teórico-metodológica contribui para a superação de ações focalistas e minimalistas sem fundamentação técnico-científica, pois o materialismo histórico-dialético é um método científico que permite a análise da realidade em sua totalidade. Essa dimensão é determinante para o afastamento do positivismo e funcionalismo típico da regulação das relações institucionais. Nesse contexto, apresenta os elementos teórico-metodológicos necessários para superar o teoricismo e o praticismo tarefeiro, pois converge para o desenvolvimento do trabalho profissional a partir da interlocução entre teoria e prática.

E, embora situada no campo do conhecimento, articula-se, como unidades inseparáveis que são, com as dimensões ético-política e técnico-operativa. A dimensão teórico-metodológica requisita, no plano da materialidade e objetividade, compromisso e posicionamento ético-político em face da ofensiva do capitalismo sobre os direitos da classe trabalhadora, bem como demanda capacidade e habilidade técnico-operativa para mediatização do fazer profissional.

Dimensão técnico-operativa: competência técnico-operacional da(o) assistente social

As dimensões ético-política e teórico-metodológica são fundamentais para o trabalho da(o) assistente social, sobretudo quando se trata do direcionamento do campo técnico-operacional da profissão. Isso porque a dimensão técnico-operativa se constitui no modo de aparecer da profissão, pela qual ela é conhecida e reconhecida socialmente. É a razão de ser da profissão e, historicamente, remete às competências instrumentais pelas quais a profissão é reconhecida e legitimada (Guerra, 2003).

É na dimensão técnico-operativa que se insere o conjunto de instrumentais, políticas e técnicas essenciais para realização (operacionalização) da intervenção profissional. Consubstancia-

-se pela instrumentalidade da profissão, pois permite a passagem das construções teóricas para a dimensão prática, por meio da racionalidade técnico-instrumental. Coloca-se como mediação para passagem da bagagem teórica à dimensão interventiva, na qual se realizam o trabalho e as finalidades da atividade profissional, previamente planejada.

A dimensão técnico-operativa realiza-se no âmbito interventivo da profissão, pois abrange as competências e habilidades operacionais. É nessa dimensão que se desenvolvem a instrumentalidade, os instrumentais e as técnicas que possibilitam a mediação entre os objetivos e as finalidades do trabalho da(o) assistente social, no espaço socioinstitucional, ratificando a natureza interventiva do Serviço Social.

É constituída pela instrumentalidade da profissão, isto é, composta pela dimensão técnica e instrumental do exercício profissional.

> A instrumentalidade encaminha o pensamento à indagação do como fazer e do para que fazer, conectando meios às finalidades, entendendo-as impregnadas de valores e de implicações sociopolíticas. A instrumentalidade não trata apenas do conjunto de instrumentos necessários para o fazer, mas para o saber fazer; abrange o instrumental, que é, por excelência, uma instância de passagem expressa pelo eixo operacional das profissões, o qual abarca o campo de técnicas, dos conhecimentos e habilidades (Lewgoy, 2010, p. 169).

A instrumentalidade da profissão permite a passagem das construções teóricas para a dimensão prática e constrói as instâncias de passagem teóricas para o âmbito da intervenção profissional. Assim, a instrumentalidade do Serviço Social coloca-se não apenas "como dimensão constituinte e constitutiva da profissão mais desenvolvida, mas, sobretudo, como campo de mediação no qual os padrões de racionalidade e as ações instrumentais se processam" (Guerra, 2011, p. 37-38). A racionalidade técnico-instrumental da profissão coloca-se como mediação da passagem da bagagem teórica para a dimensão interventiva, na qual se realiza o trabalho e as finalidades dessa atividade previamente planejada.

Além disso, consubstancia-se na realização da prática profissional e, portanto, requer domínio sobre as metodologias de ações e sobre os/as instrumentais técnicos e o desenvolvimento de habilidades técnico-operacionais. Todavia, embora materializada no campo operacional e técnico instrumental do Serviço Social, na instrumentalidade da profissão, é o conhecimento teórico-prático que norteará a intervenção profissional, determinando as finalidades dos instrumentais técnicos. Portanto, a instrumentalidade deve basear-se na racionalidade crítica, portanto, a finalidade da ação é a emancipação humana, no caso da(o) assistente social é os princípios e valores estabelecidos no PEP.

A requisição por instrumentais e técnicas interventivas compõe a trajetória histórica do Serviço Social. No decorrer da história da profissão, fez-se presente, tendo como finalidade atribuir qualidade à intervenção profissional e atender as demandas socioinstitucionais que justificam a necessidade social da profissão. Conforme afirma Lewgoy (2010, p. 169), historicamente, a instrumentalidade da profissão "consiste capacidade que o Serviço Social tem adquirido na sua trajetória

histórica de responder às demandas da sociedade, às requisições socioinstitucionais e às finalidades da profissão", abarca o campo das técnicas, dos conhecimentos e habilidades técnico-operacionais.

Eis a importância de se pensar criticamente os instrumentais técnicos da profissão, uma vez que a prática profissional não se efetivará sem o uso de instrumentais técnicos, adequados ao processo de trabalho em que o profissional é requisitado. O domínio do instrumental operativo exige do profissional o conhecimento das finalidades estabelecidas e das formas de alcançá-las no Serviço Social, pois essas finalidades e nem as formas de objetivação devem fundamentar-se na racionalidade instrumental funcional, comprometida com exploração e dominação de classe. Desse modo, é importante associar os instrumentos e as técnicas às estratégias de intervenção aos fins democráticos e emancipatórios previstos no PEP, isso porque, em função das contradições que determinam o trabalho profissional, os resultados do trabalho da(o) assistente social podem contribuir para o processo de emancipação humana ou de dominação.

Guerra (2011, p. 201, grifos da autora), salienta que:

> *A análise da instrumentalidade*, enquanto categoria constitutiva do Serviço Social, a partir da qual a profissão é requisitada e reconhecida socialmente e pela qual se materializa, adquire existência concreta, remetida às leis causais-universais das sociedades capitalistas e às particularidades dos diferentes estágios e determinações do capitalismo monopolista brasileiro, dos projetos que se confrontam em momentos históricos determinados, no nível em que se encontram as forças internas à profissão, *possibilita-nos uma compreensão mais aproximada do significado, conteúdo e direção da prática profissional do assistente social, compreensão está de caráter preliminar, relativo, porém inclusivo.*

A apreensão da realidade e de suas determinações é um instrumento imprescindível para a formulação de estratégias e técnicas voltadas à realização do trabalho profissional. Só é possível criar instrumentos e técnicas interventivas, comprometidas como o PEP se a(o) profissional conhece o contexto em que se insere. O arcabouço técnico-instrumental tem que estar de acordo com a realidade que se apresenta ao profissional. Não se intervém em uma realidade que não se conhece, como também não se cria instrumentos de trabalho adequados às finalidades, se não se conhece a realidade em que se objetiva intervir.

A instrumentalidade apresenta-se no conhecimento crítico-propositivo, na leitura e interpretação da realidade e na apreensão das relações sociais materializadas no âmbito institucional. Para tanto, a(o) assistente social precisa contar com um conjunto de saberes que ultrapassam a realidade imediata e que lhe proporcionem a apreensão da dinâmica conjuntural e as correlações de forças que se manifestam e, também, as que permanecem ocultas, mas que são determinantes no seu trabalho e no acesso e atendimento das demandas da classe dependente do trabalho.

O conhecimento crítico-dialético possibilita a superação da realidade imediata, proporcionando apreensão da dinâmica societária e da correlação de forças que atravessam o espaço de trabalho da(o) assistente social. Nessa direção, Santos (2013, p. 83-87), ao tratar da relação teórico-prática e instrumentos técnicos-operativos no Serviço Social, esclarece que a teoria não oferece

os instrumentos e técnicas propriamente ditos, ela pode oferecer subsídios para que eles sejam escolhidos, criados e utilizados, em consonância com contexto em que a(o) profissional se insere.

Ainda nessa direção, a autora argumenta que, no Serviço Social, é preciso conhecer a realidade na perspectiva de totalidade (universalidade, particularidade e singularidade), para que se possa construir mediações teórico-práticas que permitam a criação de instrumentos e técnicas condizentes com a realidade na qual se objetiva intervir. Portanto, os instrumentos e técnicas devem estar de acordo com os princípios fundamentais da teoria que orienta (dimensão teórico-metodológica), bem como com as finalidades profissionais (dimensão ético-política). Dessa forma, os instrumentos e técnicas, na dimensão da operacionalização, possibilitam a aproximação das finalidades ideais (início da ação), transformando-as em finalidades reais (efetivação) (Santos, 2013, p. 87).

Ainda no que se refere à construção de estratégias técnico-operativas para o exercício profissional, Iamamoto (2015, p. 53) afirma que é um grande desafio da profissão e, torna-se necessário "preencher o campo de mediações entre as bases teóricas já acumuladas e a operatividade do trabalho do profissional", considerando que, "o aperfeiçoamento técnico-operativo se mostra como uma exigência para uma inserção qualificada da(o) assistente social no mercado de trabalho". À(ao) assistente social é requisitado socialmente por deter um conhecimento específico, porém é "o saber fazer", a intervenção e os resultados do trabalho da(o) assistente social que atribuem legitimidade social à prática profissional.

Tais exigências mostram-se pertinentes, visto que:

> As condições nas quais a intervenção profissional se processa são mais adversas possíveis: falta de recursos de toda ordem para atendimento das demandas; exigências pelo desempenho de funções que muito se afastam do que o assistente social, ou qualquer outro profissional, se propõe a realizar; baixos salários; alto nível de burocratização das organizações; fluidez e descontinuidade da política econômica; e ainda que o tratamento atribuído à questão social é fragmentado, casuístico, paliativo. Deste modo, as condições objetivas colocadas à intervenção profissional não dependem apenas da postura teleológica individual dos seus agentes e de seus instrumentos de intervenção (Guerra, 2011, p. 28).

Sob tais condições, é necessária a análise crítica do trabalho da(o) assistente social na sociedade brasileira. As particularidades da formação sócio-histórica do Brasil incidem diretamente nas relações sociais e determinam as particularidades das expressões da questão social que são atendidas nos espaços socioinstitucionais da(o) profissional, além de circunscreverem as condições objetivas do trabalho da(o) assistente social. Nesse sentido, torna-se indispensável a consciência dos limites e possibilidades do trabalho profissional na instituição, conforme colocado anteriormente, não é possível planejar, conceber instrumentos e técnicas e/ou desenvolver ações sem conhecer a realidade em que se intervém.

Para Guerra (2011, p. 34):

> A complexidade e diversidade alcançada pela intervenção profissional no sentido de atender às demandas e requisições originadas das classes sociais, colocam

> a dimensão instrumental como dimensão mais desenvolvida da profissão e, portanto, capaz de indicar as condições e possibilidades da mesma. Tais demandas e requisições exigem do profissional a criação e recriação, tanto de categorias intelectivas que possam tornar compreensíveis as problemáticas que lhe são postas como de intervenção nos sistemas de mediação que lhe possibilitem a passagem das teorias às práticas.

O atual contexto histórico demanda um(a) profissional versada(o) no instrumental técnico-operativo e que seja capaz de desenvolver suas competências e atribuições nos níveis de assessoria, planejamento, negociação, pesquisa e ações diretas junto aos usuários do Serviço Social. Desse modo, são necessárias a identificação e a compreensão das manifestações do objeto de intervenção e dos sujeitos envolvidos na realização do trabalho da(o) assistente social, já que a dimensão técnico-operativa exige um conjunto de instrumentos, técnicas e estratégias de intervenção orientados por pressupostos teóricos direcionados à construção de instrumentais operativos embasados na compreensão da realidade social em que a(o) profissional irá intervir.

Dado o significado histórico e a importância da dimensão técnico-operativa para a realização do trabalho da(o) assistente social, a dimensão técnico-instrumental, obrigatoriamente, deve fundamentar seu desenvolvimento nos pressupostos teórico-metodológicos e éticos políticos da profissão, afastando-se de percepções tecnicistas e superficiais que fragilizam o saber fazer no Serviço Social. As competências e habilidades técnico-operativas articuladas aos referenciais teórico-metodológico e ético-político possibilitam a construção de respostas profissionais que superem a imediaticidade das demandas apresentadas ao/à assistente social, nos diversos campos sócio-ocupacionais. O desenvolvimento do trabalho profissional realiza-se para além da função instrumental e funcional no âmbito institucional, alcançado finalidades propositivas e comprometidas com ações democráticas e emancipadoras.

Considerações finais

Ao longo dos seus 80 anos de Serviço Social no Brasil, a profissão aperfeiçoou-se no campo das *Ciências Sociais Aplicadas* e buscou consolidar os avanços no âmbito da formação e do trabalho profissional. Assim, a consolidação sobre bases teóricas-metodológica, ético-política e técnico-operativa expressa a maturidade científica da profissão.

As dimensões alicerçam-se nos diferentes níveis de apreensão da realidade da profissão, que devem ser entendidos como indissociáveis e articulados entre si, compondo uma unidade dialética. Dessa forma, a compreensão das dimensões do Serviço Social, enquanto elementos constituintes e constitutivos do trabalho da(o) assistente social, pressupõem a apreensão sobre os fundamentos históricos, teóricos, metodológicos, éticos e políticos que embasam o exercício profissional no cotidiano de trabalho dos profissionais do Serviço Social.

Conforme Lewgoy (2010, p. 151), os

> fundamentos teóricos, metodológicos, históricos, éticos e políticos, atrelados à aquisição de novos saberes, têm como parâmetros os princípios ético-políticos do projeto profissional na articulação entre as três dimensões que, imbricadas, materializam a atividade profissional.

No entanto esse processo exige romper com atividades burocráticas e rotineiras, a fim de adotar uma postura profissional que demanda habilidades para propor e negociar projetos, bem como aprimorar propositivamente o trabalho profissional. Em outras palavras, é necessário compreender o movimento da realidade para identificar tendências e oportunidades que possam ser apropriadas e impulsionadas pelo/a assistente social (Lewgoy, 2010, p. 151).

Iamamoto (2015, p. 53) ressalta que é fundamental preservar a unidade dialética das dimensões no trabalho profissional, pois:

> Cada elemento original contido naquelas afirmativas – teórico-metodológico, o ético-político e técnico-operativo, são fundamentais e complementares entre si. Porém, se aprisionados em si mesmos, transformam-se em limites que vêm tecendo o cenário de algumas das dificuldades, identificadas pela categoria profissional, que necessitam ser ultrapassadas: o teoricismo, o militantismo e o tecnicismo.

A dicotomia entre teoria e prática no Serviço Social emerge da fragmentação das três dimensões. Fato esse que leva a(o) profissional a equívocos teóricos-metodológicos, a um militantismo esvaziado da dimensão ética do Serviço Social e ao cumprimento tarefeiro das atividades atribuídas nos espaços sócio-ocupacionais.

As dimensões do trabalho profissional constituem-se como elementos essenciais para o desenvolvimento e fortalecimento do exercício profissional crítico-positivo, alinhado com os princípios e valores norteadores do Projeto Ético-Político. Essas dimensões são eixos fundantes que norteiam a formação e o trabalho da(o) assistente social. A relação entre as dimensões se coloca no exercício profissional da seguinte forma: teoria como instrumento de análise do real, onde ocorre a intervenção profissional (dimensão teórico-metodológica) para criar estratégias e táticas de intervenção (dimensão técnico-operativa), comprometidas com projeto profissional (dimensão ético-política) (Santos, 2013).

As dimensões teórico-práticas do Serviço Social mediatizam o trabalho profissional, conforme os princípios e valores expressos no PEP. Conscientemente articuladas, constituem-se no conhecimento crítico-dialético, compromisso ético-político e competência técnico-operacional, sendo, portanto, essenciais no exercício profissional do/a assistente social.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, M. B. C. 80 anos de Serviço Social no Brasil: organização política e direção social da profissão no processo de ruptura com o conservadorismo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 127, p. 456-475, 2016. DOI: 10.1590/0101-6628.080. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/sdGtjJNHNJQrfKn5zZKf4Sd. Acesso em: 22 jun. 2023.

BARROCO, M. L. S. **Ética e Serviço Social**: fundamentos ontológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARROCO, M. L. S. Fundamentos éticos do Serviço Social. *In*: CFESS/ABEPSS (org.). **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.165-184.

BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. Ética, história e projetos profissionais. *In:* CFESS (org.). **Código de Ética do Assistente Social Comentado**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 38-52.

CFESS. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. Brasília: CFESS, 2012.

GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/gBbcBnHcQnzf7xWNTGBP8rw. Acesso em: 2 ago. 2023.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUERRA, Y. As dimensões da prática profissional e a possibilidade de reconstrução crítica das demandas contemporâneas. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 2, p. 20-21, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/issue/view/1254/330. Acesso em: 20 jul. 2023.

IAMAMOTO, M. V. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 13-38, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/qJzFVXRhjD6LzNSSXWzCvdR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 ago. 2021.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. *In*: **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em Serviço Social**: desafios para a formação e o exercício profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. *In*: CFESS-ABEPSS-CEAD/UNB (org.). **Crise contemporânea, questão social e Serviço Social**: capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: CEAD, 1999. p. 93-109.

SANTOS, C. M. As dimensões da prática profissional do Serviço Social. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 23-41, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/issue/view/1255/331. Acesso em: 24 jun. 2023.

SANTOS, C. M. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas entre teoria, prática e instrumentos técnicos do Serviço Social. 3. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2013.

SIMIONATTO, I. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 31-42, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/issue/archive. Acesso em: 15 jun. 2023.

CAPÍTULO 2:

Entre o texto e contexto: a construção do conhecimento da realidade social na área do Serviço Social

Pâmela Rocha Nascimento
Adriana Freire Pereira Ferriz

Introdução

O texto a seguir trata-se de um ensaio teórico extraído da fundamentação teórica da dissertação do curso de mestrado, intitulada "Tendências Contemporâneas da Produção de Conhecimento em Serviço Social no Nordeste: um estudo bibliográfico sobre o exercício profissional na educação". Esta iniciativa tem como objetivo a divulgação do conhecimento científico, com o intuito de publicizar os principais aspectos da discussão teórica e contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico e profissional sobre o conhecimento produzido pelo Serviço Social.

Para fins desta discussão, buscamos apresentar reflexões críticas, com destaque para o arcabouço histórico, teórico e metodológico que sustenta a análise dos elementos primordiais que caracterizam a interação entre o Serviço Social e a teoria social crítica, o que impulsionou o avanço da profissão no processo de construção e consolidação do conhecimento desenvolvido por assistentes sociais e impôs à profissão exigências teóricas e intelectuais para oferecer respostas concretas às circunstâncias impostas pelas relações sociais.

As reflexões aqui apresentadas têm como base os principais fundamentos do conhecimento para a compreensão e análise da realidade social. Essa abordagem é embasada na perspectiva crítica, que adota a visão teórico-metodológica marxiana, utilizando-a como método de investigação da realidade em sua dinâmica histórica. Isso implica em tratar a vida cotidiana como um ambiente de reprodução social (Netto; Carvalho, 1996), a partir de um referencial teórico clássico que resgata a história do Serviço Social e reflete sobre o contexto da construção do conhecimento social, permitindo-nos examinar os aspectos que moldam e singularizam o saber produzido no campo no Brasil.

Como método de pesquisa, essa abordagem exige uma compreensão profunda da realidade, que é analisada a partir das diferentes perspectivas de mundo e aplicada ao objeto de estudo que guia a ação do pesquisador (Netto, 2011b). A construção do conhecimento social está centrada na vida cotidiana, que é o espaço onde mulheres e homens reproduzem uma totalidade em suas singularidades, tudo dentro de um contexto histórico específico (Netto; Carvalho, 1996). O Serviço Social está intrinsecamente ligado à história desse conhecimento, atuando como participante ativo ou como observador/investigador dessa realidade (Baptista, 1992). Por fim, ao analisarmos a traje-

tória histórica da profissão, buscamos destacar como o Serviço Social consolidou-se enquanto área de conhecimento, estabelecendo suas bases teóricas e práticas no cenário nacional.

Perspectivas teóricas sobre o conhecimento social em matéria de Serviço Social

O Serviço Social, enquanto profissão inserida no dinamismo da realidade, é compreendido a partir de sua historicidade. Mesmo que a construção do conhecimento possa parecer difusa, ela traz consigo as marcas de sua época. Assim, o ato de conhecer e produzir conhecimento não deve ser dissociado. Igualmente ocorre na construção do conhecimento na área. Como resultado, na realidade concreta, o Serviço Social "[...] constrói o 'concreto pensado' sobre o seu fazer cotidiano, traduzindo de modo consistente e rigoroso, a sua função profissional particular" (Silva, 1992, p. 164).

A análise aqui proposta busca elucidar como o Serviço Social, ao longo de seu processo de consolidação na sociedade, constrói seu corpo de conhecimento. Isso envolve a articulação de saberes que influenciam as práticas profissionais, moldam o pensamento crítico e se refletem na produção científica da área (Silva, 1992). Para isso, é necessário revisitar momentos-chave da história do Serviço Social que evidenciam esse processo. A trajetória da construção do conhecimento na área é indissociável do processo de institucionalização da profissão no Brasil. Podemos identificar dois momentos significativos que definem esse processo ao longo do tempo:

- A natureza sócio-histórica do conhecimento produzido pelo Serviço Social;
- A consolidação do Serviço Social como produtor de conhecimento social.

Neste texto, examinaremos os aspectos que moldam e singularizam o conhecimento gerado no campo do Serviço Social no Brasil. Esses aspectos abrangem os dois momentos que identificamos na literatura como elementos fundamentais que delineiam a construção do conhecimento social na área e a consolidação do Serviço Social como produtor de conhecimento.

Para introduzir essa discussão, recorremos a conhecimentos já estabelecidos que sustentam as fontes teóricas que permeiam o campo do Serviço Social. O objetivo é construir um entendimento da realidade contemporânea, à luz de uma perspectiva teórica crítica característica da produção científica dessa profissão. Isso ocorre através da integração de assistentes sociais em ações concretas (Baptista, 1992).

A natureza sócio-histórica do conhecimento produzido pelo Serviço Social

Durante o desenvolvimento do Serviço Social no País, várias correntes de pensamento exerceram influência sobre a profissão. Essas correntes incluem o positivismo, a fenomenologia e o materialismo dialético, sendo esta última particularmente importante na perspectiva teórico-crítica para a leitura da realidade. Esse desenvolvimento se traduz em uma produção crítica de conhecimento social da realidade contemporânea, que é elaborada por assistentes sociais (Lara, 2007).

O Serviço Social brasileiro emergiu durante o processo de expansão urbano-industrial entre as décadas de 1930 e 1940. Nesse contexto, iniciativas originadas de diferentes frações de classes sociais responderam à crescente demanda social no país. Esse período coincidiu com o surgimento da chamada questão social, que trouxe para o centro das discussões a conjuntura nacional. Representações do Estado, juntamente com a classe empresarial e a Igreja Católica, buscaram gerir as tensões sociais. É nesse ambiente histórico, social e político que o Serviço Social encontrou o terreno para ser reconhecido como uma profissão (Koike *et al.*, 1997).

O Serviço Social encontrou na Igreja Católica o impulso necessário para sua afirmação social, especialmente na formação e qualificação de um corpo profissional destinado a trabalhar com famílias operárias (Koike *et al.*, 1997). Segundo Pinto (1986), uma forte influência da ação católica, embasada na filosofia *neotomista*, delineou a primeira fase da profissão, que se caracterizou por um viés doutrinário e moral.

Os anos iniciais da história do Serviço Social brasileiro foram marcados por influências europeias (franco-belgas e americanas) que moldaram o ensino nas primeiras escolas da área. Nesse contexto, o Serviço Social era concebido como vocação, caridade e repressão, enquadrando-se na perspectiva predominante da época. Com traços conservadores e tradicionalistas, influenciados pela vertente católica, a prática profissional era assistencialista, orientada para a prestação de orientações aos clientes (Pinto, 1986).

No ano de 1936, a primeira escola de Serviço Social foi inaugurada em São Paulo, seguida, no ano seguinte, pela fundação da segunda escola no Rio de Janeiro. Os anos subsequentes marcaram a abertura de novas escolas e a elaboração de currículos. Até 1949, já havia quinze escolas de Serviço Social pelo Brasil, incluindo a inauguração da escola na Bahia. Esse número aumentou para 28 até o ano de 1959. Em apenas uma década, mais de dez escolas foram estabelecidas (Iamamoto; Carvalho, 2011).

No período de 1940, a influência americana da corrente positivista marcou o Serviço Social sob uma abordagem tecnicista. Métodos como o Serviço Social de caso, grupo e comunidade foram incorporados à formação, com o foco no indivíduo como centro do problema. A prática profissional dessa época tinha uma abordagem terapêutica, e as ações visavam abordar o desajustamento social do sujeito (Pinto, 1986).

Esse contexto coincidiu com um cenário de significativo crescimento econômico impulsionado pela industrialização no Brasil. O movimento dos trabalhadores urbanos estava em ascensão, reivindicando seus direitos. Isso exigiu uma mudança no pensamento e na ação do Serviço Social, buscando racionalizar a profissão e instrumentalizar suas práticas com base nas influências norte-americanas (Pinto, 1986).

A década de 1940 marcou a segunda fase do Serviço Social, caracterizada por uma abordagem instrumental e empirista. Nesse período, o indivíduo era visto como agente de desenvolvimento, e a perspectiva funcionalista buscava promover a integração social. No entanto, essa visão individualista deixava de considerar os aspectos sociais, políticos e econômicos que influenciavam a vida das pessoas (Ammann, 1984).

A corrente de pensamento positivista dominava a cena e tentava atender às demandas sociais e de poder originadas pela divisão social do trabalho. Isso influenciou a construção do conhecimento e fortaleceu a tendência de definir um objeto exclusivo para cada ramo das ciências (Ammann, 1984). Para adquirir uma base científica, o Serviço Social rompeu com seu caráter confessional e conservador, alinhando-se à tradição positivista.

Buscando estreitar a relação entre teoria e prática, a racionalização e institucionalização da ação profissional se basearam em influências americanas. Com a crescente demanda por profissionais nas esferas estatais, organizações privadas e filantrópicas, o objetivo era formar assistentes sociais capazes de formular, implementar e executar políticas públicas e privadas. Eles também buscavam garantir o acesso aos serviços sociais relacionados a cada política (Koike *et al.*, 1997).

Em meados da década de 1950, a regulamentação do ensino na área ocorreu sob o governo de Getúlio Vargas, com o Decreto-lei n.º 35.311 de 1954. Esse decreto definia a finalidade do curso de Serviço Social no Brasil.

> No seu artigo 2º prevê [...] I – promover a formação de pessoal técnico habilitado para execução e direção do Serviço Social; II – aperfeiçoar e propagar conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social; III – contribuir para criar ambiente esclarecido que proporcione a solução adequada dos problemas (Pinto, 1986, p. 25).

Naquele contexto histórico e social, o Brasil estava vivenciando uma intensificação das movimentações políticas e do aparelhamento do Estado. Nessa conjuntura, a profissão de Serviço Social se viu diante da necessidade de adotar uma postura mais crítica, integrando-se à sociedade e contribuindo para o processo de desenvolvimento do país. As demandas e particularidades do Brasil tornaram-se evidentes, exigindo uma atenção especial por parte do Serviço Social.

É nesse ponto que Pinto (1986, p. 26) destaca:

> A sociedade brasileira, impulsionada pelo nacional-desenvolvimentismo, exige uma resposta do Serviço Social para que as populações marginalizadas possam efetivamente se "integrar" à sociedade e contribuir para o processo de desenvolvimento do país.

Na entrada dos anos 1960, em meio à efervescência do cenário econômico e político, o Serviço Social iniciou um questionamento do então modelo positivista. Através de uma mobilização interna nas suas bases, a profissão passou a buscar uma fundamentação teórica que contrapusesse o tradicionalismo, adotando uma visão crítica da sociedade e das problemáticas que dela decorrem, afetando a vida dos sujeitos sociais. Nesse contexto, o movimento de renovação desencadeou mudanças profundas no Serviço Social, resultado de debates e questionamentos que permearam a profissão.

O processo de renovação do Serviço Social no Brasil representou uma quebra com o tradicionalismo que até então predominava na profissão. Nesse contexto, a categoria profissional deparava-se com um questionamento crucial: como as/os assistentes sociais responderiam as novas demandas decorrentes das transformações na sociedade brasileira, especialmente no âmbito da classe subalterna - a classe trabalhadora?

Por outro lado, essa movimentação de renovação dividiu a categoria em dois grupos distintos. De um lado, havia aqueles que advogavam por uma ruptura completa com as práticas teórico-metodológicas e ético-políticas estabelecidas, sendo caracterizados como um grupo de postura radical. Por outro lado, o segundo grupo mantinha uma abordagem tradicional, argumentando que o Serviço Social apenas precisava de uma renovação para se adequar às novas exigências.

Entretanto é importante destacar que o questionamento realizado constituía uma crítica à prática das(os) assistentes sociais, que frequentemente se mostrava conservadora devido à influência do tradicionalismo. Essa crítica apontava para práticas repetitivas, uma inclinação excessiva para abordagens psicologizantes, uma base teórica frágil para explorar as complexidades da realidade social cotidiana e uma limitada capacidade de atender as demandas da classe trabalhadora.

O movimento de renovação conseguiu, de fato, romper com o tradicionalismo, mas, apesar disso, o conservadorismo ainda se manifestava. Esse resultado derivou do fato de que a ruptura não ocorreu no âmbito da postura política, mas sim nas práticas concretas das/os profissionais.

O movimento político de 1964, marcado pelo militarismo e a instauração de um governo autoritário no país, coincidiu com uma intensa agitação política na sociedade que culminou no golpe militar. A autocracia burguesa se caracterizou pelo modelo econômico adotado no Brasil, no qual o país buscava atender às exigências do capital globalizado, com o Estado desempenhando o papel de gestor desse processo de concentração e centralização do capital — o chamado capitalismo monopolista.

O então cenário resultava no agravamento das questões sociais e na vinculação das políticas públicas à valorização do capital, entre outras demandas. Tais condicionantes afetavam o Serviço Social em duas esferas: na prática profissional e na formação acadêmica. Era necessário um profissional funcional e pragmático, afastado de abordagens humanistas e abstratas. Observava-se uma mudança em suas funções à medida que os profissionais eram incorporados às instituições (tanto públicas quanto privadas) para atender às demandas apresentadas.

Esse contexto sociopolítico impulsionou um aumento notável e abrangente nas áreas de atuação das(os) assistentes sociais. Além do Estado, que continuava sendo o principal empregador, as oportunidades de trabalho também se estenderam para empresas de diferentes portes, tanto no

âmbito macro quanto micro, bem como para as indústrias que buscavam a mediação das(os) assistentes sociais para lidar com conflitos internos entre as(os) trabalhadoras(es).

Existe um consenso na literatura de que a transição dos anos 1960 para a década de 1970 foi marcada pelo reconhecimento da questão social como o objeto central da atuação profissional do Serviço Social. Esse reconhecimento derivou da reflexão e análise aprofundada da sociedade, resultando do acúmulo de conhecimento e da maturidade alcançada pela profissão. Esse processo de amadurecimento profissional abriu caminho para um diálogo mais estreito entre o Serviço Social e as Ciências Sociais. Até então, o conservadorismo prevalecente, que incluía diversas teorias sociais, havia inviabilizado qualquer interação significativa com a tradição Marxista (Netto, 2022).

Ammann (1984) destaca que, originado dos organismos sociais e do posicionamento do Serviço Social dentro do processo de inserção e consolidação na sociedade, a profissão inicialmente era caracterizada pelo pragmatismo das ações, executadas sem uma reflexão aprofundada sobre a prática e os fenômenos sociais que a sustentavam. As ações eram orientadas por "regras e conceitos fragmentados das ciências sociais" (Ammann, 1984, p. 144).

Com o processo de institucionalização, uma corrente teórica crítica começa a mobilizar parte da profissão. Em meio ao processo de produção de conhecimento, emerge uma perspectiva oposta àquela previamente predominante. Essa nova perspectiva adota uma visão de totalidade social, desafiando a abordagem anterior fragmentada. O Serviço Social, ancorado nessa compreensão de totalidade social, tem se afirmado nas últimas décadas como uma força vital no desenvolvimento do conhecimento, participando ativamente na construção do saber ao abordar seus objetos de ação sob uma perspectiva holística.

Ao contextualizar o Serviço Social como uma profissão que cria conhecimento e um saber específico na esfera social, torna-se claro que a pesquisa desempenha um papel fundamental na geração de conhecimento e na evolução do saber que a profissão representa. Ammann (1984, p. 145) destaca a contribuição essencial para o conhecimento produzido socialmente pelo Serviço Social afirmando, que "no Serviço Social trata-se de construir um saber que se situe, não só como fator explicativo e unificador da transformação social, mas que contribua efetivamente para o processo de mudança".

A intersecção com fontes teóricas, a busca pelo rigor científico e a adoção de uma perspectiva crítica permitiram ao Serviço Social estabelecer conexões com as Ciências Sociais. Esses elementos são de importância primordial para a consolidação da profissão como produtora de um conhecimento específico no âmbito do Serviço Social, e essas transformações se tornam evidentes ao longo do processo de amadurecimento profissional. A trajetória histórica da reflexão profissional não se cristaliza em uma teoria isolada; em vez disso, ela está entrelaçada com os desdobramentos inerentes à maneira peculiar de construir seus próprios conhecimentos (Silva, 1992).

A consolidação do conhecimento social produzido pelo Serviço Social

A inserção do Serviço Social na grande área das Ciências Sociais está diretamente ligada à mudança de postura da profissão no início dos anos 1970. Essa reconfiguração, em parte, deve-se à interlocução do Serviço Social com a tradição marxista. Retomar os aspectos da trajetória profissional permeados por essa influência teórica é fundamental, pois essa relação contribuiu para a consolidação do conhecimento social produzido por assistentes sociais. Isso é essencial tanto para o fortalecimento da produção científica quanto para o reconhecimento na área.

O desenvolvimento do Serviço Social nas décadas anteriores, vinculado às vertentes católicas do passado recente, propiciou o surgimento da profissão no Brasil. É importante destacar que esse contexto envolve questões emblemáticas e problemáticas que persistem até hoje e englobam uma gama de novas demandas. Toda essa trama está entrelaçada na dinâmica real das relações sociais e reflete a implantação da profissão no país (Netto, 1996).

As transformações sociais ocorridas nas décadas subsequentes representam mudanças substanciais na sociedade capitalista, refletindo um processo de reestruturação das necessidades sociais por meio da criação de novos mecanismos para impulsionar a produção e reprodução social.

A produção capitalista se desenrola dentro de um contexto de relações sociais que englobam as dimensões de classe, gênero, raça e etnia, e estão moldadas por uma configuração histórica específica, na qual a realidade histórica é levada em conta. A realização da produção exige tanto a produção quanto a reprodução dos meios de subsistência. Em outras palavras, a "[...] reprodução das relações sociais é a reprodução da totalidade do processo social, a reprodução de determinado modo de vida" (Iamamoto; Carvalho, 2011, p. 79).

Portanto, a questão social surge da relação entre o capital e o trabalho e das implicações decorrentes dessa relação. A "questão social é intrínseca ao desenvolvimento do capitalismo" (Netto, 2011a, p. 157).

> O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a "questão social" – *diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da "questão social"*; esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são *indissociáveis* da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante (destaques originais do autor).

Uma vez exposta a contradição inerente ao sistema capitalista, caracterizada pelo conflito entre capitalistas e trabalhadores, emerge a organização da classe trabalhadora, que busca melhorias em suas condições de vida e trabalho por meio de suas reivindicações. Tais lutas de classe ocupam um lugar central na dinâmica da produção capitalista, sendo impulsionadas pelas relações antagônicas e contraditórias que constituem a própria essência da questão social (Santos, 2012).

Portanto, compreendemos a questão social como uma construção moldada por uma realidade histórica específica, sua origem enraizada em uma estrutura social determinada pelos elementos estruturais do capitalismo. Nesse contexto, é crucial considerar as nuances sócio-históricas e culturais de cada sociedade (Netto, 2011a).

A análise sustenta que o escravismo no Brasil serviu aos propósitos do capitalismo em suas primeiras formas de configuração. Baseado nessa perspectiva, entendemos o capitalismo no Brasil como derivado da generalização do trabalho livre, marcado por um passado recente de escravidão. Esse processo de industrialização ocorre em plena maturação, dando origem a um mercado de trabalho com características capitalistas, porém de natureza heteronômica e excludente, diferindo das nações centrais. O fenômeno é caracterizado como capitalismo tardio, devido ao país estar em condição de subdesenvolvimento.

Nesse contexto social já transformado e moldado por determinações incorporadas, emergem contradições e antagonismos entre as classes, através da relação de compra e venda da força de trabalho. Aqui reside o elemento que nos une enquanto classe trabalhadora, englobando aqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário. Esse conceito abrange diversos grupos de trabalhadoras(es) produtivos, representando uma variedade de frações de classe. Consequentemente, essa totalidade da classe trabalhadora é estratificada socialmente por questões de raça e gênero. Portanto, as disparidades se manifestam de maneira diferenciada dentro do espectro que abarca a classe trabalhadora, reforçando a necessidade de compreender as determinações e condicionantes sociais que estruturam a questão social no Brasil.

Assim, a classe trabalhadora brasileira incorpora elementos que singularizam sua formação social, dado o caráter subalterno da inserção do Brasil no mundo capitalista. Reconhecer essas dimensões é de extrema importância para garantir uma discussão abrangente e abalizada.

A partir dessa abordagem mais ampla da formação do capitalismo, podemos estabelecer uma relação entre o surgimento do Serviço Social como profissão e as bases do capitalismo monopolista que caracterizam a sociedade burguesa. A respeito disso, Netto (2011a, p. 18) afirma: "[...] as conexões genéticas do Serviço Social profissional não se entretecem com a 'questão social', mas com suas peculiaridades no âmbito da sociedade burguesa fundada na organização monopólica".

Nesse contexto, percebemos que a própria dinâmica das relações sociais na sociedade capitalista confere ao Serviço Social as condições específicas para o exercício profissional das(os) assistentes sociais, tendo a questão social como seu objeto de trabalho. Assim, a identidade do Serviço Social como uma profissão especializada é revelada, estabelecida e socialmente reconhecida, inserida na divisão social e técnica do trabalho e diretamente vinculada à questão social (Kameyama, 1998).

As(os) profissionais de Serviço Social participam do processo de reprodução das relações sociais, integrando o conjunto de trabalhadoras(es) assalariadas(os). Elas(es) desempenham um papel no processo de valorização do capital, que é definido pela complexa relação entre as classes sociais. É importante ressaltar que as determinações sociais transcendem a esfera da consciência profissional.

Iamamoto e Carvalho (2011, p. 80) enfatizam:

> [...] como diretriz de trabalho, considerar sob dois ângulos, não dissociáveis entre si, como duas expressões do mesmo fenômeno: como realidade vivida e representada na e pela consciência de seus agentes profissionais expressa pelo discurso teórico-ideológico sobre o exercício profissional; a atuação profissional como atividade socialmente determinada pelas circunstâncias sociais objetivas que conferem uma direção social à prática profissional, o que condiciona e mesmo ultrapassa a vontade e/ou consciência de seus agentes individuais.

Demarcado o cenário, é possível observar como a questão social é constituída como objeto da ação profissional quando há o reconhecimento da questão social pela classe trabalhadora, e enquanto classe, a toma para si — passando a ser elemento de luta a partir do enfrentamento político. É na manifestação no cotidiano da vida social, condicionada pelo antagonismo entre as classes, que a classe trabalhadora passa a exigir outros mecanismos de ação, que ultrapassem a caridade e a repressão.

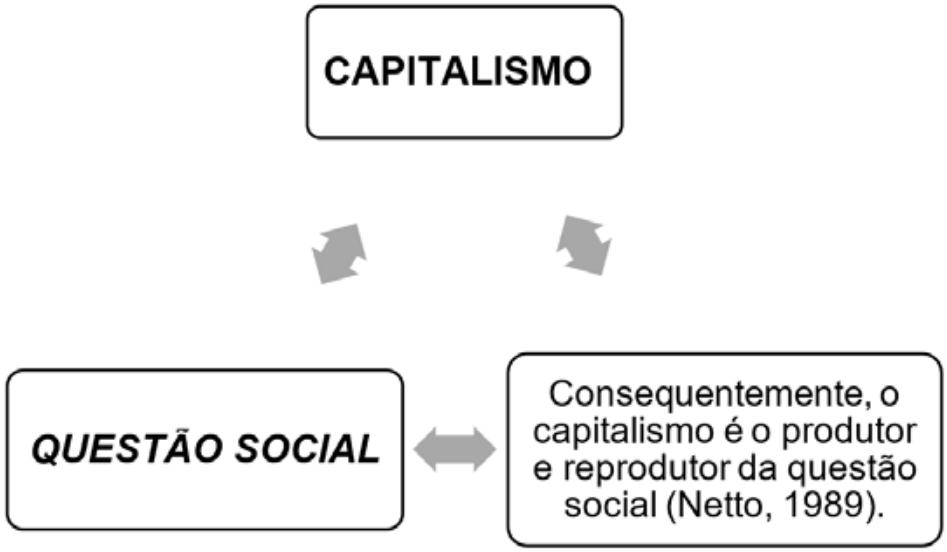
A *questão social* passa, então, a ser central na luta anticapitalista e, acrescentaríamos, também antirracista. Incorpora a dinâmica contraditória entre o *capital* e o *trabalho* para implementar as ações institucionais, que, através do resultado de sua ação realizada no trabalho coletivo e na relação que a/o assistente social constitui com o objeto de seu trabalho, a questão social, as demandas e as requisições a serem atendidas, que por sua vez, decorrem anteriormente do recorte das políticas públicas e sociais determinadas pelos organismos empregadores.

É no âmbito da relativa autonomia, onde tomamos decisões políticas e ideológicas em defesa dos direitos da classe trabalhadora, uma característica que se manifesta na relação específica estabelecida com os usuários (Iamamoto, 2009). Essa dimensão reflete a consciência subjetiva da situação, evidenciada no discurso crítico adotado pela profissão, dando direção objetiva à ação profissional, que, por sua vez, se transforma em ação social.

Portanto é essencial compreender a inserção do Serviço Social nesse contexto social. Podemos inferir a proximidade entre o Serviço Social e a questão social com base em um aspecto comum: o contexto sócio-histórico do capitalismo monopolista, conforme interpretado por Netto (1989), haja visto.

> É somente nestas condições que as sequelas da "questão social" tornam-se – mais exatamente: podem tornar-se – objeto de uma intervenção contínua e sistemática por parte do Estado. É só a partir da concretização das possibilidades econômico-sociais e políticas segregadas na ordem monopólica (concretização variável do jogo das forças políticas) que a "questão social" se põe como alvo de *políticas sociais* (Netto, 1996, p. 29).

De modo a ilustrar esse complexo que consiste nas determinações sócio-históricas da indissociabilidade entre capitalismo e questão social, o fluxograma abaixo permite-nos visualizarmos esse processo:



Fonte: informações organizadas pela pesquisadora (2022) com base no referencial teórico utilizado.

A questão social no contexto mais amplo da sociedade burguesa, encontra um elemento comum entre o Serviço Social e as ideias de Marx, porém existe uma diferença cronológica e historiográfica nesse aspecto. Para Marx, a questão social envolve uma tensão teórica e política no âmbito do capitalismo clássico, enquanto, para o Serviço Social, a questão social reflete o processo de institucionalização da profissão no decorrer do capitalismo monopolista, ou seja, a sua identificação como objeto de intervenção profissional.

Nessa relação entre o denominador comum, há uma divergência fundamental. Enquanto o ideário revolucionário de Marx é permeado por uma orientação de transformação radical, o Serviço Social carrega uma vertente conservadora, que marcou seu surgimento no Brasil. Enquanto o pensamento marxista se configura como uma teoria, o Serviço Social é uma profissão e não se define primordialmente como uma teoria.

Além disso, a vertente teórica positivista à qual o Serviço Social se associava é reconhecida como a fundadora das chamadas Ciências Sociais. Através da ciência positivista, a origem da disciplina é revelada, demonstrando sua influência conservadora ao propor a separação e criação de áreas do conhecimento distintas, como sociologia, economia e história (Lara, 2007).

Netto (2022) aponta que a orientação teórica das Ciências Sociais impôs obstáculos à interlocução entre o Serviço Social e a tradição marxista. É relevante destacar que esse afastamento esteve intimamente ligado à gênese histórica da profissão. O conservadorismo que permeava a profissão incorporava teorias sociais conservadoras, o que dificultou qualquer diálogo com a tradição marxista até os anos de 1950 (Netto, 2022). Superados os obstáculos que limitavam a interlocução ético-política e teórico-metodológica com a tradição marxista, essa relação foi estabelecida na década de 1970, marcando um marco significativo na interação entre o Serviço Social e o pensamento marxista (Netto, 1989).

A tradição marxista, compreendendo a obra de Marx, pode ser entendida através de três elementos fundamentais: "método crítico-dialético teoria do valor-trabalho e pela perspectiva da revolução, [...] portanto inscreve-se na tradição marxista toda elaboração teórica que se desenvolva sobre as bases crítico-analítica balizada nesses três elementos" (Netto, 1989, p. 95).

A incorporação do pensamento de Marx por correntes críticas das Ciências Sociais facilitou a interlocução com o Serviço Social. Nos anos 1960, setores do Serviço Social se aproximaram da tradição marxista, impulsionados pelo movimento tradicional da profissão, pelas pressões sociais e pelo movimento estudantil da época, o que influenciou essa aproximação (Netto, 1989). Essa primeira aproximação às fontes marxianas, porém, ocorreu de maneira enviesada.

A sincronia entre os processos sócio-históricos externos e as transformações internas no Serviço Social durante os anos maduros da profissão, especialmente na década de 1970, possibilitou efetivamente a interlocução entre o Serviço Social e a tradição marxista. Netto (1989) destaca que Marilda Iamamoto desempenhou um papel significativo nesse sentido, contribuindo teoricamente com critérios pertinentes à tradição marxista e favorecendo essa interlocução, além de colaborar para a consolidação do Serviço Social nas correntes de pensamento crítico.

Portanto, com essa interlocução estabelecida, podemos observar a postura crítica que caracteriza o Serviço Social. Essa postura é fundamentada na reflexão voltada para o objeto de estudo, que envolve a reconstrução da profissão, buscando compreender seu significado na sociedade capitalista contemporânea. Ou seja, trata-se de entender o Serviço Social em sua história, que é moldada pela divisão social e técnica do trabalho, tornando-se parte do processo de produção e reprodução das relações sociais e das contradições de classe (Iamamoto; Carvalho, 2011).

Com essa perspectiva, o Serviço Social passa a discutir tanto seu objeto de trabalho quanto as ações profissionais que estão envolvidas nesse processo. Essas discussões teóricas emergem da articulação estabelecida com as Ciências Sociais Aplicadas, levando a profissão a se inserir na produção de conhecimento. Nesse contexto, o Serviço Social não apenas estuda os complexos sociais, mas também contribui para a construção do conhecimento social sobre a realidade em que atua.

Essa nova interlocução, conforme definida por Netto (1989), vai além do viés que marcou a primeira aproximação. Essa superação se baseia em fatores sócio-históricos relevantes, envolvendo a complexidade da profissão, e não depende apenas de alguns profissionais isolados. Três aspectos se destacam nessa consideração: as condições de trabalho dos profissionais; a dinâmica cultural da sociedade burguesa contemporânea; e a atualidade do processo de revolução em larga escala. Considerando esses aspectos, a tradição marxista fornece elementos essenciais para compreender o significado social da profissão e para orientar o exercício profissional, estimulando a produção teórica das(os) assistentes sociais.

Netto (1989) enfatiza que os benefícios dessa relação são múltiplos e de mão dupla. Essa troca mútua enriquece a tradição marxista ao incorporar os resultados das ações profissionais na realidade social, analisados à luz do materialismo histórico-dialético.

Consequentemente, à medida que as demandas teóricas e intelectuais impostas ao Serviço Social aumentam, surgem cursos de pós-graduação e um aumento nas pesquisas para atender às novas circunstâncias enfrentadas pela profissão. De acordo com Koike *et al.* (1997), em 1972, há pouco mais de 50 anos, foram criados os primeiros programas de mestrado em Serviço Social nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, nas Universidades católicas PUC-SP e PUC Rio. Em 1976, o primeiro programa de mestrado em uma universidade federal foi estabelecido, especificamente na UFRJ. Durante esse período, houve uma descentralização da educação de pós-graduação para outras regiões do país: em 1976, a região Sul também inaugurou seu primeiro programa de mestrado em Serviço Social na PUCRS.

Em 1978 e 1979, a descentralização alcançou o Nordeste, com a criação de programas de mestrado em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), respectivamente. Esses marcos na institucionalização de programas de pós-graduação em Serviço Social destacam a relativa recenticidade desse processo (Koike *et al.*, 1997). Na década de 1990, a rede de programas de pós-graduação em Serviço Social foi fortalecida com a criação de novos cursos de mestrado:

- Universidade de Brasília (UnB) – 1991;
- Universidade Estadual Paulista (UNESP) – 1992[1];
- Universidade Federal de Alagoas – 1994, em colaboração com a UFPE;
- Universidade Federal do Pará – 1995;
- Universidade Católica de Pelotas – 1995;
- Universidade Federal do Piauí – 1996, em colaboração com a PUC/SP.

Quase dez anos após a criação do primeiro curso de mestrado em Serviço Social no país, o curso de doutorado foi implantado em São Paulo, na PUC/SP, em 1981, sendo o primeiro na América Latina. Durante a década de 1990, a área de doutorado também avançou, com a implementação do curso na UFRJ e em Franca, na UNESP, em parceria com a UFRJ (Koike *et al.*, 1997). Essa evolução histórica reflete a gradual expansão e consolidação dos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil, demonstrando o crescimento da oferta e a diversificação dos cursos ao longo do tempo.

A inserção da pós-graduação na área de Serviço Social introduziu uma nova forma de pensar e agir na profissão no Brasil, tornando-se um importante grupo hegemônico ligado à tradição marxista no contexto profissional (Netto, 1989). Esse campo teórico, analisado pelos assistentes sociais na produção de conhecimento social, possibilita que o Serviço Social atue como interlocutor teórico das Ciências Sociais (Netto, 2022).

Entre as décadas de 1980 e 1990, o Serviço Social ganha notoriedade na produção de conhecimento na área das Ciências Sociais, graças à interlocução com a tradição marxista. Essa interação

1 A UNESP foi a única instituição de ensino superior no Brasil na área de Serviço Social que criou de forma concomitante os cursos de mestrado e doutorado no ano de 1992.

abriu novos espaços de atuação profissional e teve uma influência direta sobre o conhecimento produzido por assistentes sociais. Isso ampliou as discussões que antes se centravam no processo social e no objeto histórico de sua atuação — *a questão social* — para, a partir dos anos 1970, focalizar a atuação profissional nos espaços ocupacionais e socioeconômicos (Netto, 2022).

As análises do Serviço Social no Brasil, fundamentadas a partir de 1990, são relevantes para compreender a conjuntura do país sob a égide das reformas técnicas coordenadas pelo Estado brasileiro, subordinadas a considerações econômicas e vinculadas à abertura do mercado brasileiro, que reduziu parcialmente seu papel organizacional e os fundos públicos destinados ao financiamento de políticas sociais. O ataque às políticas sociais foi intensificado devido ao forte interesse do capital central, influenciado por organismos internacionais, reforçando a incorporação tardia do Brasil à lógica neoliberal.

Dado o contexto sociopolítico vigente, permeado por transformações na sociedade contemporânea que desencadearam um processo de reconfiguração das necessidades sociais, torna-se necessário encontrar respostas para os desafios sociais emergentes naquela época e que projetavam suas ramificações no futuro.

Considerações finais

O conhecimento da realidade é a principal ferramenta de trabalho profissional, conectada aos saberes construídos coletivamente e dentro da própria categoria, orientando suas intervenções em consonância com a dinâmica da sociedade. Diante de uma realidade complexa que fornece o objeto de sua atuação, o Serviço Social se depara com desafios como a agravamento da questão social, as diversas manifestações de pobreza e as desigualdades sociais que estão presentes em seu cotidiano laboral.

Portanto, o conhecimento gerado no campo do Serviço Social está ancorado em estudos que se aprofundam no contexto em que a profissão está inserida. A(o) assistente social busca ressaltar os alicerces científicos da sua área com o propósito de aplicá-los na técnica e no trabalho profissional (Salvador, 1981). É nesse movimento que se destaca a relevância do conhecimento produzido e divulgado pelo Serviço Social, como um meio de compartilhar o que tem sido realizado.

O debate no contexto do Serviço Social sobre a produção de conhecimento acerca da realidade localiza-se na atual cena contemporânea, que está inserida nos parâmetros do capitalismo maduro (monopolista/financeiro), como já delineado anteriormente. Isso implica dizer que a estruturação do capitalismo monopolista proporcionou as condições necessárias para a intensificação do capital e a progressão dos processos de globalização, acompanhados por transformações socioeconômicas, sociopolíticas e culturais. Essas transformações, por sua vez, têm impacto significativo no que diz respeito ao conhecimento, por envolver vários âmbitos da vida em sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio, observamos que o conhecimento social produzido pelo Serviço Social é concebido no campo de uma historicização que corresponde à inserção e consolidação da profissão no panorama social, além do seu reconhecimento como uma área geradora de conhecimento.

É imprescindível direcionar um olhar minucioso para a realidade atual, abordando os dilemas contemporâneos que são relevantes para a pesquisa e que se apresentam como preocupações de estudo. Essas questões impulsionam inquietações profissionais que permeiam a atuação das(os) assistentes sociais no enfrentamento das dificuldades vigentes. Isso se deve ao agravamento da questão social, à ligação das políticas públicas com a valorização do capital e a outras demandas que se manifestam no cotidiano de trabalho das(os) assistentes sociais.

REFERÊNCIAS

AMMANN, S. B. Produção científica do serviço social no brasil. **Serviço Social e Sociedade**, n. 14, p. 144-176, 1984.

BAPTISTA, M. V. A produção do conhecimento social contemporâneo e sua ênfase no serviço social. **Cadernos Abess**, São Paulo, n. 5, p. 84-96, 1992. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/06-cadernos-abepss-n5-a-producao-do-conhecimento-social-20170201125042617498o.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. D. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2011.

KAMEYAMA, N. A trajetória da produção de conhecimentos em serviço social: avanços e tendências (1975-1997). **Cadernos ABESS**, São Paulo, v. 8, p. 33-76, 1998.

KOIKE, M. M. S.; JORGE, M. R. T.; WANDERLEY, M. B. W.; IAMAMOTO, M. V. Caracterização da área de serviço social. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 7, p. 76-92, 1997. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/04-caderno-abess-n7-caracterizacao-da-area-de-servico-social-20170201141623537593o.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

LARA, R. Pesquisa e serviço social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 73-82, 2007. DOI: 10.1590/S1414-49802007000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/NwsP3r5mjsrCCwP9G3RYcCh. Acesso em: 2 fev. 2024.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

NETTO, J. P. **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

NETTO, J. P. O serviço social e a tradição marxista. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 30, p. 89-102, 1989.

NETTO, J. P. Transformações societárias e serviço social. **Serviço Social Sociedade**, n. 50, p. 87-132, 1996.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano**: conhecimento e critica. São Paulo: Cortez, 1996.

PINTO, R. M. F. **Política educacional e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1986.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos**. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 1981.

SANTOS, J. S. "questão social" no brasil: O nordeste e a atualidade da questão regional. **Temporalis**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 239-261, 2012. DOI: 10.22422/2238-1856.2012v12n24p239-261. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/3098. Acesso em: 5 jan. 2023.

SILVA, L. M. M. R. A construção do conhecimento profissional e o ensino do serviço social. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 6, p. 157-169, 1992.

CAPÍTULO 3:

Exigências da contemporaneidade à formação profissional de assistentes sociais em Portugal

Fabrícia Cristina de Castro Maciel[1]

Introdução

As crises sanitárias, económica, social e ambiental do contexto da pandemia provocada pela COVID-19 escancararam as fragilidades, incoerências e fraturas do sistema, e convocaram a atenção das autoridades mundiais e das categorias profissionais na condição de agentes ativos para o seu enfrentamento em diversas dimensões e áreas. O Serviço Social, enquanto profissão interventiva perante as expressões da questão social, não pode se furtar a fazer reflexões e trazer contributos.

A Associação de Investigação e Debate em Serviço Social (AIDSS), uma organização sem fins lucrativos fundada em 1991, com a missão de contribuir com a categoria profissional, tem definido como principais objetivos: a promoção e desenvolvimento do debate científico em Serviço Social; o desenvolvimento das competências dos assistentes sociais; a divulgação do conhecimento produzido na área do serviço social. Com a intencionalidade de colaborar com respostas cada vez mais sintonizadas com as necessidades da população e as requisições do mundo do trabalho neste tempo histórico, a AIDSS propôs à categoria profissional uma pesquisa diagnóstica, a fim de organizar e promover ações de formação continuada.

A investigação foi realizada por meio do Microsoft Forms, entre os meses de novembro de 2020 e maio de 2021, com uma amostra de 400 participantes que responderam ao questionário. Nesse período, o questionário foi disponibilizado pela AIDSS nas redes sociais de amplo alcance, que divulgou e solicitou a colaboração voluntária e esclarecida das/dos possíveis participantes. As questões apresentadas tiveram o propósito de conhecer o perfil das/dos profissionais e a realidade que circunscreve o cotidiano, para apreender sua dinâmica e produzir respostas coletivas ao exercício profissional e às necessidades relacionadas a qualificação da formação.

O questionário continha a maioria das questões objetivas de opção única ou múltiplas (fechadas) e um grupo de perguntas dissertativas (abertas), em que as(os) assistentes sociais expressaram suas percepções e posicionamentos, principalmente quanto intenção relacionada à formação contínua. Composto por cinco secções, os eixos de sistematização e análise das informações, corresponderam: caraterização dos participantes; habilitação literária e experiência profissional; investimento em formação contínua e contextos de trabalho; interesse em participar de formações,

1 São colaboradores deste capítulo Irene Ferreira; Ilda Reis; Paula Pinto e Joaquim Paulo.

preferências em relação à temas, modalidade e horário; e, finalmente, contatos, interesses e autorização das(os) participantes em serem contactados futuramente.

A metodologia de análise das respostas dissertativas procurou identificar categorias que aglutinassem propósitos e características que se aproximam, como ficará explicito nas observações apresentadas, a informar os resultados da pesquisa (Quivy; Campenhoudt, 2005). Por fim, apresentam-se pitas e tendências apoiadas nas evidências que esta investigação proporcionou como contributos à qualificação contínua e ao fortalecimento desta categoria profissional que não foge à luta!

Requisições profissionais em contextos de crise e as competências ao Serviço Social

Em momentos de exigências incomensuráveis à sociedade em geral[2], estima-se que as(os) assistentes sociais estejam em linha de frente junto da população, defrontando-se com as diversas manifestações da questão social, sejam elas: o empobrecimento das famílias, o desemprego e subemprego, a violência doméstica, a falta de recursos básicos, inclusive de alimentação digna, o desalojamento das moradias, os conflitos familiares, as crianças e jovens impedidos de frequentarem presencialmente os estabelecimentos escolares, a dificuldade de gestão a casa e da família em teletrabalho, situações de doenças e/ou incapacidades, a dificuldade de acesso aos direitos sociais e serviços, a solidão das pessoas idosas(os) e as dificuldades de acesso aos serviços de apoio social e de saúde.

Diante dos complexos desafios com os quais essa profissão se depara, requer-se a capacidade técnica, operativa, científica, teórica, metodológica, política e ética para a realização de análises profundas da realidade concreta e a capacidade e construir intervenções que venham ao encontro das reais necessidades da população. Dentre outras projeções, esta categoria profissional tem a função de mobilizar o conjunto de recursos e possibilidades disponíveis, principalmente pelo Estado e a sociedade civil organizada (Terceiro Setor), no sentido de intervir diante das situações de vulnerabilidade social e econômica e riscos sociais.

Faz parte constitutiva das atividades de trabalho das(os) assistentes sociais conhecer profundamente a realidade do público e do terreno no qual atua; identificar largamente a rede de serviços para articulá-la, possibilitando a atenção necessária; saber comunicar à população sobre os direitos e deveres, promovendo o acesso aos diversos recursos; realizar atendimentos e apoios individuais e comunitários; desenvolver técnicas e metodologias de trabalho com as famílias; contribuir com a construção de alternativas às vicissitudes e fragilidades dos sujeitos; acolher, escutar e argumentar permanentemente pela cidadania ampla, os direitos humanos e sociais;

2 Como foi a situação experimentada nos tempos da COVID-19, com consequências e desdobramentos que se prolongam aos dias atuais.

saber planear e gerir projetos, programas e serviços sociais; assessorar entidades, organizações e movimentos sociais em estudos e diagnósticos sociais; exercer a função educativa com vistas à emancipação humana. Estas atribuições e competências são expressas no conjunto das investigações académicas e documentos elaborados pelas(os) assistentes sociais ao logo das oito décadas de existência da profissão em Portugal, como se apresentam também no Código Deontológico dos assistentes sociais de Portugal.

Portanto, é imprescindível a constante reflexão sobre as potencialidades desta categoria profissional, bem como a problematização quanto aos aspectos em que as(os) profissionais devem ter maior atenção no cotidiano do exercício profissional. Por um lado, alargar o conhecimento sobre a capacidade de análise da realidade concreta e desvelar as implicações sanitárias, económicas e sociais sobre a vida das mulheres, homens, crianças jovens e idosos opera no sentido de sair da aparência dos problemas e procurar a essência que resulta nos fenómenos experimentados pela população. Por outro lado, aprimorar e ampliar o repertório de ferramentas, técnicas, instrumentos de intervenção e de gestão das políticas e serviços, visa contribuir com compromissos e atitudes profissionais cada vez mais articuladas e eficazes ao enfrentamento das manifestações da questão social e às requisições dos espaços de trabalho das(os) profissionais do Serviço Social.

A profissão de Serviço Social ocupa uma *função social* e *educativa* diante do movimento da sociedade globalizada e do capital transnacional mundializado, nas suas dimensões interventiva e investigativa. Sob as configurações distintas de "Estado Social", a considerar os tempos históricos, as localizações geográficas, e as condições económicas e socioculturais, as(os) assistentes sociais atuam em sistemas de proteção social e garantias de direitos, que se constituem para responder às necessidades da população, mas também se salienta sob os interesses e imposições do capital.

No contexto em que as crises sistemáticas de acumulação do capital criam distintas e mais complexas manifestações da Questão Social, em que o Estado assume a configuração Neoliberal, as(os) assistentes sociais são desafiadas(os) a ampliar e qualificar a sua formação para se posicionarem na contradição entre saber acolher as requisições institucionais e, igualmente, as necessidades da população beneficiária dos serviços. Apoiadas(os) nos princípios legais de proteção e garantias de direitos, no Código Deontológico da profissão e, ainda, na possibilidade de ampliação da qualidade de vida das cidadãs e cidadãos, almeja-se um horizonte mais equânime e uma sociabilidade livre de opressões, violências e injustiças.

O Código Deontológico dos Assistentes Sociais em Portugal, aprovado em Assembleia Geral da Associação dos Profissionais do Serviço Social em 25 de outubro de 2018, define que:

> O Serviço Social é uma disciplina e uma profissão de expressão mundial que se rege por padrões teórico-metodológicas, éticos e políticos, que se compromete com o aprofundamento e promoção dos valores e princípios inscritos também na definição global do Serviço Social (Associação dos Profissionais do Serviço Social, 2018, p. 5).

Nesse sentido, a relevância de se articular a formação ao exercício profissional, considerando os valores e princípios definidos pelo conjunto da categoria no Código que estabelece a

direção para a atuação das(os) assistentes sociais, circunscreve um movimento histórico, cujas competências e habilidades profissionais são construídas para dar respostas às requisições do mundo do trabalho, mas não somente. Também envolve a capacidade crítica destas/es profissionais em identificar as incongruências e injustiças do sistema capitalista presente, reafirmando o lugar da categoria em defesa da classe trabalhadora.

Da caracterização das(os) participantes às contribuições para a construção de percursos formativos

Realizaram-se as apreciações e problematizações dos dados de cada seção do questionário conforme apontado na introdução, bem como procurou-se correlacionar algumas respostas com a finalidade de aprofundar as análises das informações para sustentar as considerações finais. Apresentar-se-á uma breve síntese, por motivos de limites de formatação do texto: a primeira seção reuniu aspetos que contribuem para uma ligeira identificação quanto ao gênero, idade, estado civil, local de residência das(os) assistentes sociais que se dispuseram a participar da pesquisa. Em seguida, analisaram-se as habilitações literárias e aspectos das experiências profissionais; na sequência, procurou-se compreender o investimento que vem sendo feito por profissionais de Serviço Social em formação contínua, considerando os contextos de trabalho. E, por fim, pretendeu-se identificar o interesse em participar de formações, preferências em relação à temas, modalidades formativas e horários. Nesta direção, foi disponibilizado espaço para as(os) interessada(os) deixarem os contatos, e a autorização das(os) participantes em serem contatados futuramente. Ressalta-se que foram garantidas a confidencialidade e o anonimato relativamente a todas as informações confiadas pelas(os) participantes desta pesquisa, seguindo os pressupostos éticos de investigação e da categoria profissional.

Caraterização das(os) participantes

A não se opor à própria história da formação, que em sua génese em Portugal era designadamente destinada às mulheres (e casadas), permanece uma profissionalização em Serviço Social prioritariamente feminina, perfazendo o total de 93% das respondentes (399), sendo apenas 7% do total do sexo masculino, com a concentração de profissionais na faixa dos 30 aos 49 anos (67%). Esta amostra informa um perfil particular desta categoria, que associa as especificidades do género feminino, cujas atribuições construídas por uma sociedade patriarcal somam-se às condições objetivas da realidade contemporânea, a impor jornadas duplas ou triplas de trabalho. Tal fato se agravou com a pandemia, por um lado, pelo motivo de vários postos de trabalho migrarem para as

residências (*home-office*), o que agudizou e sobrepôs as tarefas domésticas e profissionais; por outro, nas situações que não foi possível o trabalho a partir da casa, adicionou-se, por vezes, a dificuldade de garantir o aparato de proteção, principalmente às crianças e aos idosos que não podiam estar nos equipamentos sociais em função do isolamento social.

Habilitação literária e experiência profissional

Entre as(os) participantes, 59% das(os) profissionais possuem a graduação em Serviço Social; 22% fizeram alguma pós-graduação; 18% possuem mestrado; e 1% doutorado. Quando relacionam-se os dados idade (acima de 30 anos — 83%), com as habilitações literárias (59% licenciatura[3]), abstraem-se algumas hipóteses: grande parte das(os) profissionais de Serviço Social não teve oportunidade imediata de seguir os estudos após a graduação, ou seja, condições objetivas e materiais, como recursos financeiros para dar continuidade aos estudos em função dos valores das propinas[4]; nem teve condições subjetivas, como, por exemplo, as exigências quanto às questões de gênero, cuidados com os filhos e familiares etc.; ou não se interessaram em dar continuidade aos estudos na área. O que contraria as indicações do Acordo de Bolonha, no sentido de estabelecer um plano de formação continuada em três ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento), que corresponderia, em média, ao total de 10 anos de estudos no ensino superior.

Do total de 341 respondentes, 44% trabalham no setor público; 48% no privado sem fins lucrativos, e apenas 8% no setor privado com fins lucrativos. Ou seja, esses dados nos permitem depreender que o Estado Português vem delegando a responsabilidade da oferta de serviços sociais ao setor privado não lucrativo. A retirada do Estado na prestação social de serviços e garantias de direitos associa-se ao modelo de proteção que se configura na lógica neoliberal a partir dos anos de 1980, por meio de iniciativas dos governos da Inglaterra e dos Estados Unidos da América, e se agravou com as imposições da União Europeia, por meio da Troica, já na segunda década dos anos 2000, recrudescendo as expressões da Questão Social portuguesa.

O exame quanto ao *tempo que trabalham nas entidades*, as(os) 342 participantes demonstram certa regularidade na permanência em uma mesma instituição, a saber: 29% têm mais de 15 anos na instituição; de 11 a 15 anos segue com 19%; ou seja, acima de 10 anos completos de trabalho na mesma instituição, observa-se 48% das(os) trabalhadoras(es). O percentual para aquelas(es) que têm entre 6 e 10 anos é de 9%; depois, tem-se 26% entre 1 e 5 anos; e, por fim, menos de 1 ano de trabalho fica em 17%. Das(os) respondentes que indicaram *outra* situação laboral (18 respostas apresentadas), constatou-se duas situações de estágio; duas reformadas; onze casos em que não se aplica e três situações enquadrariam acima de 15 anos. Em suma, as permanências nas entidades empregadoras

3 Em Portugal a formação no Ensino Superior em Serviço Social define como Licenciatura, o que se diferencia do Brasil, bacharelado.

4 Em Portugal, mesmo nas instituições públicas a cobrança de mensalidades aos estudantes.

sugerem uma certa estabilidade da categoria no campo profissional, seja nas atividades do setor público ou privado sem fins lucrativos, com mais ofertas de trabalho neste último setor.

Investimento em formação contínua e contextos de trabalho

Procurou-se identificar o valor atribuído pelas(os) assistentes sociais ao investimento em formação continuada, bem como as preferências em relação à modalidade e horários para a formação, de acordo com as disponibilidades das(os) profissionais. Ficou evidente a importância assumida pelas(os) 399 respondentes sobre a necessidade de *melhor o desempenho* tendo em vista a formação (91%) e, apenas 9% informou que não sente tal necessidade.

A fim de compreender com mais profundidade as preferências em relação a formação, 363 pessoas responderam o *Porquê* entendem ser importante *melhorar o desempenho*. Aqui, destaca-se um conjunto de conteúdos aglutinados por aproximarem, na sequência de registros de maior prevalência para menor, contemplando as diversas manifestações das(os) profissionais, conforme exemplos apresentados, a saber: a) **necessidade de conhecimento e aprendizagem** - *"A formação é contínua, complementa a prática profissional, permitindo alargar o conhecimento a outras temáticas ou incentivar à especialização;* b) **importância de atualização em conteúdos, metodologias e ferramentas** - *"Atualizar teoria, práticas de intervenção inovadoras"*; c) **"reciclagem" da aprendizagem e inovação** - *"Necessidade de acompanhar o que de novo de faz em Serviço Social"*; d) **atenção as alterações/mudanças e novos desafios do contexto social** - *"A realidade social sofre alterações rápidas e as exigências das famílias e comunidades também, pelo que considero fundamental a melhoria contínua da intervenção em prol da causa pública e da prestação de serviço público de excelência"*; e) **valorização e reconhecimento profissional e pessoal** - *"Reconhecimento pessoal"*; *"Valorização pessoal"*; f) **ampliar autonomia profissional** - *"Ter mais autonomia, mais formação"*; g) **necessidade de supervisão**.

Conforme pode-se observar nos relatos, as(os) respondentes afirmam que a formação continuada é imprescindível à boa prática profissional, seja pela dinâmica da realidade social e suas exigências em relação ao mundo do trabalho, seja pela inevitável necessidade de construir novas respostas sociais frente a essas mudanças. Para além de perceberem e indicarem que é necessária a atualização e "reciclagem" em relação aos conteúdos, metodologias, ferramentas e novas práticas, as(os) assistentes sociais também apontaram a importância de compreender melhor as mudanças que ocorrem no tecido social e nas relações sociais, as quais geram as mais diversificas formas e expressões da Questão Social.

Ao relacionarmos os posicionamentos referentes à necessidade de *melhorar o desempenho* com o *ano de término de formação* (como demonstrado, acima de 10 anos somam 56%) e o *tempo que trabalha* na entidade (acima de 10 anos perfazem 48%), pode-se inferir que a categoria tem elevada preocupação em ampliar os conhecimentos e habilidades profissionais, buscando manter o bom

desempenho em seus espaços de trabalho para atuar com competências aprimoradas. Neste sentido, entende-se que a dimensão ética e o compromisso com a qualidade dos serviços prestados cumprem um papel fundamental nas relações de trabalho das(os) assistentes sociais. Tal inferência é confirmada quando, entre as(os) 399 respondentes, 50% investem frequentemente em formação continuada e 43% às vezes investem; em detrimento de 6% que raramente investe e 1% que nunca. Sendo que estiveram envolvidas com a formação no último ano 70% do total das respostas válidas e 30% não participaram de nenhuma formação neste período.

As atividades ou cursos realizados nessas formações foram especificadas por 278 pessoas, com uma variedade significativa de informações agrupadas por semelhança. Elencaram-se as situações que mais se repetem até as que menos aparecem nas respostas, citando diversos temas de formação, com exemplos: **a)** Trabalho com famílias (mediação, gestão de conflito, terapias**,** competências parentais etc.); **b)** Género, violência e violação de direitos (apoio às vítimas de diversos ciclos de vida; contra migrantes etc.); **c)** Qualificação em elaboração de Projetos Sociais, metodologias, instrumentais técnicos e instrumentalização para a intervenção (elaboração de relatórios sociais; entrevistas; ferramentas da qualidade etc.); **d)** Gestão de organizações (no âmbito da direção técnica e executiva de organizações de economia social e de recursos humanos); **e)** Intervenção em situação de crise e emergência (gestão de estresse; elaboração de planos de contingência etc.); **f)** Atenção à pessoa idosa/Gerontologia (elaboração de planos de Intervenção e formação em avaliação gerontológica; "Doula de fim de vida" etc.); **g)** Proteção da infância e juventude (área de proteção e garantias de direitos de crianças e jovens etc.); **h)** Políticas Sociais/Direitos Sociais e Humanos (assistência social, saúde, saúde mental, educação; doentes oncológicos; saúde pública internacional; formação de formadores; direitos humanos etc.); **i)** Mediação escolar (de conflitos); **j)** Literacia digital/línguas (em plataformas como ASIP, Excel; língua gestual; inglês etc.); **k)** Empreendedorismo; **l)** Ética e deontologia; **m)** Inteligência emocional; **n)** Intervenções terapêuticas ("*Mindfulness*"; "*Coaching*").

Percebe-se que há uma tendência das(os) profissionais procurarem qualificações que venham responder tanto aos novos desafios do mundo do trabalho na contemporaneidade quanto às possíveis lacunas e inconsistências da formação de base. No entanto, conforme analisado, apenas 22% realizaram cursos de pós-graduação/especialização; mestrado 18%; e 1% doutorado. Considerando, por exemplo, as informações sobre a *duração da última formação*, em que 399 respondentes, afirmam ter realizado: menos de 7 horas (17%); de 8 a 14 horas (21%); entre 15 e 25 horas (19%); de 26 a 50 horas (14%); 51 a 100 horas (13%); e mais de 100 horas de formação o percentual de (16%). Esses dados mostram que a maioria das(os) profissionais pretende realizar formações, entretanto, buscam cursos mais específicos e com conteúdos que venham ao encontro de suas necessidades pragmáticas/práticas de intervenção, com tempos de duração menos extensos do que o mestrado e o doutoramento.

Nessa direção, exige-se uma reflexão quanto à formação continuada, com atenção permanente da categoria às requisições do mundo do trabalho, sem perder de vista o objeto da profissão,

que são as expressões da Questão Social. Como já apresentado e detectado, na sociedade contemporânea observam-se inúmeras e diversificadas situações de violação da cidadania e da dignidade dos seres humanos; ausência de políticas amplas de proteção social a população menos favorecida social e economicamente; e fragilidade no apoio às pessoas em situação de vulnerabilidade, seja pela idade (infância, juventude, velhice) ou por deficiências e incapacidades físicas ou mentais. Sendo assim, abre-se um leque de possibilidades para aprofundamentos teóricos e práticos (*práxis*), que exigem das(os) assistentes sociais conhecimento, habilidades e atitudes que resultem em competências, desde a gestão de serviços e projetos até as atividades cotidianas no terreno, que envolvem: capacidade crítica de leitura da realidade; criatividade; atitudes inovadoras; estratégias de comunicação e divulgação sobre seu trabalho; trabalho coletivo e em equipes; escuta comprometida e sem julgamentos; desenvolvimentos de potenciais comunitários; ação educativa; defesa dos princípios do código deontológico, entre outras.

Interesse em participar de formações e preferências em relação à temas, modalidade e horário

Considerando que a grande maioria deste universo pesquisado é composta por mulheres empregadas, com atribuições familiares adicionais, e os valores das propinas dos cursos de mestrado e doutoramento, é presumível que o tempo disponível para atividades de qualificação seja reduzido e que os valores das propinas devam ser acessíveis. Assim, as(os) 399 respostas confirmam a importância de se projetar cursos com *carga horária de formação* preferencial de até 25h (26%); e até 50h (27%). As demais opções de carga horária ficaram pulverizadas da seguida maneira: até 14h (11%); até 100h (11%); mais de 100h (8%); até 4h (7%); e até 7h (10%). Acresce-se a essa constatação a relevância de definir a *modalidade da formação*, conforma as 399 manifestações das(os) participantes. Ou seja, 46% optariam por cursos *E-learning*; 36% escolheriam a formação mista e 18% prefeririam o formato presencial.

A área geral de intervenção em que os 399 participantes se encontram inseridos são apontadas principalmente nos seguintes campos: Envelhecimento (22%); Saúde (18%); Educação (13%). A opção "outra" aparece 12% das(os) respondentes. Seguem-se a área de Deficiência e Inclusão (9%); Infância e Juventude (7%); Segurança Social, Apoio Familiar e Aconselhamento, com os mesmos números (4%); Comportamento Aditivo (3%); seguido das áreas de Justiça Penal/Reclusão, Habitação Social e Violência doméstica, em igual percentagem (2%) cada; Emprego e formação, Sem Abrigo, Igualdade e Justiça Social, Imigrantes e Refugiados, (1%) cada. Depreende-se desses dados que os três espaços sócio-ocupacionais que mais vêm absorvendo o trabalho das(os) assistentes sociais têm sido o Envelhecimento, Saúde e Educação (53%).

Na verificação, por meio do Pordata[5] (2011), do último Censo disponível sobre a população portuguesa, ao se apreender a informação sobre a população residente segundo os censos — total e por grandes grupos etários —, tem-se um nítido aumento do número de pessoas idosas e uma queda na natalidade ao longo das décadas. É relevante tal observação, uma vez que conduz pelo menos duas hipóteses complementares: a maior atenção e proteção à velhice conduzem ao aumento da longevidade; e o envelhecimento populacional requisita maior apoio do Estado e da sociedade civil organizada. Ambas as afirmações levam à consideração de que há mais campos de trabalho para as(os) assistentes sociais nessas áreas de atuação. Ou seja, somados os cuidados com a saúde, ao apoio no e para o envelhecimento, coadunam com a maior área de empregabilidade da profissão.

É relevante a atenção que deve ser atribuída às áreas de Educação e Infância e Juventude, que, agregadas, formam o percentual de 20% da área de intervenção. A profissão de Serviço Social ocupa-se de uma *função social educativa*, em que são estabelecidas diversas metodologias, ferramentas e técnicas no sentido de viabilizar condições que favoreçam o desenvolvimento e as potencialidades do *Ser Social*. Assim, poder-se afirmar que a ação dessa categoria profissional, em sua função social educativa, abrange o universo dos espaços de trabalho. Isto é, as intervenções no campo social junto às populações devem ser valorizadas e apreendidas no sentido de ampliar a capacidade das cidadãs e dos cidadãos em refletirem sobre sua realidade e contribuírem para a construção de alternativas que alterem positivamente suas experiências individuais, mas, principalmente, as coletivas.

Como apresentado em percentuais, há uma gama extensa de áreas de atuação do Serviço social, a compreender a defesa e ampliação de direitos; o apoio e proteção a situações de vulnerabilidade e riscos nos diversos ciclos etários; e também a imprescindível atenção às famílias. Assim, justifica-se o fortalecimento dos conhecimentos quanto às atribuições e competências profissionais, tal como previsto no Código Deontológico do Serviço Social (2018, p. 6) que regista: "Assistente Social é um profissional da intervenção social com uma prática inter e transdisciplinar, que atua com e para as pessoas, numa lógica de cooperação". A perfazer as áreas políticas, relacionais, psicossociais, assistenciais, técnico-operacionais e reflexivas.

Ressalta-se a interconexão entre os variados campos de intervenção profissional, cujas especialidades acabam por revelar com maior primor os espaços em que se encontram as(os) assistentes sociais atuam e onde se exige maior foco de investimento para a qualificação (Conselho Federal de Serviço Social, 2009). Ao identificar a área **específica** de atuação das(os) profissionais, as respostas tangenciaram tanto a política, o local de atuação e a atividade desenvolvida quanto ao público atendido. Portanto, o exercício de categorização tornou-se complexo, pois há respostas que contemplam mais de uma das características supracitadas, mas procurou-se agrupá-las de forma a contemplar as principais especificidades, a saber: **a)** *Política*: Ação social (Comunitária, Municipal); Educação; Saúde e Saúde mental; Habitacional; Segurança Social; **b)** *Local de atuação*: Agrupamento de Escolas; Autarquias; Gabinete do Intervenção Social; Pré-escolar e 1º ciclo;

5 Disponível em: https://www.pordata.pt/pt.

Ação Social no Ensino Superior; Centro Comunitário; Centro de Dia e SAD; Centro de Formação para adultos; Lar de Idosos; IPSS; Hospitais; Rendimento Social de Inserção (RSI); **c)** *Atividade desenvolvida*: acolhimento (residencial); coordenação de Projetos; apoios sociais (familiares, domiciliários, as pensões, a imigrantes; psicossocial); capacitação parental; cuidados (saúde; primários, geriátricos, continuados, diferenciados, paliativos); direção técnica e acompanhamento ação social a famílias; intervenção social a nível familiar e comunitário; gestão de pessoas e equipes; medidas de promoção; planeamento estratégico; processos de promoção e proteção judiciais; pro promoção do desenvolvimento de áreas de intervenção social, educativa, económico e urbanística nos níveis municipais e intermunicipais; promoção e gestão da execução de projetos, ações e candidaturas a programas de financiamento; reabilitação; reinserção social; gestão habitacional; humanitude; voluntariado; **d)** *Público atendido/ situação de vulnerabilidade e risco*: adição e comportamentos concomitantes; alcoolismo; famílias; infância e juventude; pessoa portadora de deficiência, deficiência mental, demência; envelhecimento, idosos, terceira idade; desempregados; mulheres (vítimas de violência); perturbação do espetro do autismo.

A acrescer às temáticas referentes ao interesse na *formação preferencial e/ou de maior necessidade que gostariam de realizar*, revela-se a importância do aprofundamento na formação direcionada, na sequência de primazias, aos seguintes eixos aglutinados:

a) *Modelos, Métodos e Técnicas de Intervenção em Serviço Social* e *Instrumentos de Avaliação Diagnóstica*: pode ser definido como um eixo que venha a subsidiar a intervenção profissional diante das mudanças no quotidiano das mulheres, homens, jovens, idosas(os) e crianças, frente às exigências do modo de organização desta sociedade e, consequentemente, das necessidades de aperfeiçoamento requisitadas do mundo do trabalho. A instrumentalidade e os instrumentos do Serviço Social são construções e patrimónios da categoria profissional, que acompanham a alterações sociais da vida (Sousa, 2008);

b) Apoio familiar – *Mediação Familiar e Terapia Familiar*: as substanciais mudanças ocorridas nas famílias aos longos dos anos, reconhecendo-se as distintas composições e formas vividas, faz com que a categoria reflita e problematize o conservadorismo que sustentou a intervenção profissional desde o seu surgimento, conforme apontado pelas autoras do Serviço Social português. Isto é, já não são compatíveis com a ética profissional posturas que julguem um único modelo (família tradicional) como o aceitável para a implementação de políticas públicas e sociais, bem como se refutam constrangimentos de controle e vigilância nas intervenções da categoria. Portanto, é inevitável a necessidade de alargar o conhecimento quanto a essa construção social que se aporta na temporalidade, expressando os diversos tipos e arranjos familiares; as diferentes configurações de "chefias de família"; as inúmeras formas de viver em família; e compreendendo as condições objetivas e subjetivas de reprodução da vida social. Assim também, novas metodologias, instrumentos e ferramentas de trabalho com e para as famílias vêm sendo desenhados, apropriados e instituídos, no sentido de apoiar e ampliar a inclusão social; acolher a diversidade de gênero e orientação se-

xual; combater a violência no contexto familiar; além enfrentar as negligências do poder público junto às famílias (Jesus; Rosa; Prazeres, 2004);

c) O eixo *Elaboração e Coordenação de Projetos Sociais; Elaboração e Desenvolvimento de Planos de Intervenção Social Estratégicos; Gestão de Respostas Sociais; Gestão de Equipes e Liderança*: a formação do 1º Ciclo (licenciatura) em Serviço Social nem sempre contempla os aspetos referentes à gestão e suas diversas nuanças, seja de processos de trabalho, de recursos humanos ou de equipes. No entanto, esta é uma área de atuação cada vez mais presente no quotidiano das(os) assistentes sociais e, para tanto, é imprescindível a apropriação de ferramentas e metodologias que facilitem e instrumentalizem a atuação daquelas/es que são chamadas(os) aos desafios nesta área.

d) *Fatores de Risco Psicossocial e Intervenção nos contextos e Trabalho em Equipa Multidisciplinar*: a complexidade da realidade social na contemporaneidade exige que a formação profissional no Serviço Social compreenda, além das dimensões históricas, econômicas, culturais e políticas da sociedade, a dimensão da vida social e dos desafios quotidianos, seja no campo material (objetivo, das vulnerabilidades e dos riscos) ou no campo subjetivo (psicossocial, interrelacional). Neste esteio, situa-se a importância do trabalho das equipes multidisciplinares/multiprofissionais nas diversas áreas de intervenção profissional, por entender que os aspetos que envolvem os problemas sociais e os processos de intervenção requerem a apreensão e o desenvolvimento de conteúdos, habilidades, competências e capacidades instrumentais, reflexivas, críticas e afetivas para enfrentar os desafios estruturais e conjunturais impostos ao exercício profissional.

e) *Supervisão e Ética e Deontologia*: a supervisão profissional é uma prática que se estende a diversas formações e cumpre uma função imperativa de subsidiar e amparar, com experiência e expertise, a atuação de colegas de profissão que sentem a necessidade de dialogar e construir respostas cada vez mais qualificadas em suas áreas de trabalho. Nesse sentido, a interface com a ética e a deontologia é incontornável, uma vez que se busca o aprimoramento do exercício profissional e o compromisso com os princípios e diretrizes previstos pelo coletivo da categoria, materializado no Código Deontológico da profissão (Associação dos Profissionais do Serviço Social, 2018).

f) *Políticas Sociais e Igualdade e Direitos Humanos*: neste eixo, é imprescindível algumas observações, uma vez que é nas políticas sociais (setores públicos e privados sem fins lucrativos) que se encontra a maior parcela das(os) profissionais empregadas(os). Como elemento-chave na intervenção das(os) assistentes sociais, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como uma referência no alargamento do debate e na defesa de garantias de direitos nos parâmetros liberais. O processo de modernização das sociedades pós-Revolução Industrial desafiou os Estados a reorganizarem as suas configurações, por meio principalmente das ideias liberais do individualismo, igualdade, liberdade, propriedade e democracia (Iasi, 2012). Como apresenta Simionatto,

> A transição entre os séculos XVIII e XIX é marcada pela constituição do Estado burguês, com mudanças significativas nas esferas econômica, política, social e cultural. A hegemonia burguesa no campo das ideias favoreceu as condições necessárias para o rompimento definitivo com o feudalismo e o surgimento de um novo modo de produção — o modo de produção capitalista (Simionatto, 2009, p. 3).

No contexto do sistema capitalista, alterações profundas aconteceram nas relações sociais, em que as(os) trabalhadoras/es passaram a vender sua força de trabalho em troca de um equivalente geral, ou seja, um salário em forma de dinheiro. Nem sempre tais honorários garantem as condições objetivas/materiais de vida dos cidadãos; além de ser evidente a ausência de postos de trabalho para toda a população. Nesta direção, é inevitável ao Estado institua os sistemas de proteção social de cada país, materializados por meio das políticas sociais, com abrangência e escopos diferenciados.

g) *Comunicação e Gestão de Conflitos no local de trabalho e Comunicação/Estratégia e Marketing Social*: as temáticas em questão neste item são parcamente exploradas pela categoria e ainda não possuem muitas produções acadêmicas e pesquisas. Ainda assim, há um investimento muito significativo de assistentes sociais no sentido de apreender e sistematizar as possíveis políticas e processos de comunicação nas Instituições e na categoria. A comunicação e as formas de expressão das(os) assistentes sociais, interna e externamente, contribuem para a construção da identidade da profissão e para a visibilidade de seu trabalho. Conforme aponta Abreu (Abreu; Cardoso, 2009), faz-se apreender as questões referentes à linguagem, seja escrita e audiovisual, seja pela mídia e outros meios de comunicação, de forma a impulsionar a consciência crítica da população e a desencadear atitudes coletivas que se contraponham à cultura social opressora e violenta. Ou seja, neste eixo, há um campo profícuo de formação e atuação a ser explorado pela categoria profissional.

h) *Economia Social e Empreendedorismo*: à categoria profissional cabe realizar um debate profundo e consistente sobre a importância de sua inserção e protagonismo nesta área, tendo o discernimento das tendências de adaptabilidades exigidas pela lógica liberal, amparadas por reformas nas legislações trabalhistas que flexibilizam direitos das(os) trabalhadoras(es) e intensificam o trabalho (Antunes, 2020). Ou seja, no contexto da discussão sobre a configuração do Estado neoliberal e as políticas sociais, aponta-se para a retirada do Estado das garantias de proteção social e da implementação de respostas às situações de desigualdade, risco social e pobreza, induzindo a ampliação das intervenções do setor privado (lucrativo e não lucrativo) para a satisfação das necessidades sociais. Por um lado, a partir dos anos 1990, houve uma intensificação de criação de entidades de terceiro setor sem fins lucrativos para o provimento de serviços sociais nas diversas áreas; por outro, o setor privado lucrativo encontrou novos espaços nas privatizações de empresas estatais e na mercantilização de campos anteriormente conferidos como garantias de cidadania, como educação e saúde, dentre outros. Neste sentido, Iamamoto chama a nossa atenção para o cuidado relevante, a saber:

> O bem-estar social tende a ser transferido ao foro privado dos indivíduos e famílias, dependente do trabalho voluntário ou dos rendimentos familiares dos diferentes segmentos sociais na aquisição de bens e serviços mercantis, restando ao Estado, preferencialmente, a responsabilidade no alívio da pobreza extrema (Iamamoto, 2009, p. 404).

Quer dizer, a área de intervenção da *Economia Social e do Empreendedorismo* é um possível (e questionável por muitos) espaço de trabalho para as(os) assistentes sociais. Entretanto, deve-se atuar com o devido compromisso e responsabilidade na defesa dos direitos humanos e sociais, das

garantias protetivas da classe trabalhadora e dos princípios previstos no Código Deontológico do Serviço Social (Associação dos Profissionais do Serviço Social, 2018). Ações inovadoras e viabilizadoras de melhores condições de vida e apoio às comunidades, famílias e indivíduos representam um desafio deste eixo.

Considerações finais

O estudo abarcou um universo de 400 profissionais de Serviço Social, com 399 respostas válidas, que se dispuseram a responder um total de 39 questões do Inquérito *Diagnóstico sobre as necessidades de formação dos assistentes sociais em Portugal*. O propósito de conhecer o contexto laboral e formativo da categoria a partir das(os) participantes teve a intencionalidade de identificar não somente as percepções sobre as ausências formativas, mas também as aspirações relacionadas à formação continuada e à qualificação especializada nas diversas áreas de intervenção desta profissão. A realidade concreta está sempre em movimento, e sua complexidade torna incontornável a construção de respostas profissionais atentas a essa dinâmica.

A investigação amostral possibilitou caracterizar as principais áreas que requisitam a força de trabalho das(os) assistentes sociais e os mais relevantes interesses das(os) participantes em ampliar suas qualificações e conhecimentos no que circunscreve: aos espaços sócio-ocupacionais; aos públicos e às situações que exigem intervenções sociais; as metodologias, instrumentalidade e ferramentas para atuação. A amostra permitiu, ainda, concluir sobre a relevância da construção de um projeto de qualificação permanente para as(os) assistentes sociais no território nacional português.

Nota-se que a maioria das(os) participantes desta pesquisa está engajada(o) em postos de trabalho e que a formação circunscreve à licenciatura. Assim, pode-se inferir que o elevado interesse apresentado em alargar os conhecimentos se relaciona com as requisições do diversificado campo profissional em que estão inseridas(os) as(os) assistentes sociais. Portanto, as diversas indicações de temáticas para capacitação continuada corroboram com *pistas* e *tendências*, seja pelo fomento das exigências específicas e rotineiras do mercado de trabalho, seja pelas situações decorrentes de emergências e calamidades, próprias do modo de organização da sociedade capitalista. Observa-se, por um lado, a intencionalidade desta categoria em construir *novas respostas* para *velhos problemas*, que se intensificam em períodos de agravamento das crises econômicas. Por outro lado, num contexto inusitado da pandemia de COVID-19, também foram identificados *novos desafios* sob *diversas configurações* (impactos do isolamento social, consequências de ampliação a literacia digital, as questões à violência etc.) e, também foram potencializados alguns tantos *dilemas* (como a pobreza, a fome, a falta de abrigo dentre outros) já experimentados pela sociedade contemporânea.

O propósito desta pesquisa, cuja amostra permitiu fazer indicações no sentido da atualização e do adensamento da massa crítica, das competências e habilidades profissionais, levou à conclusão sobre a importância, a legitimidade e a viabilidade da formação continuada. Um projeto

de natureza formativa contribui para o alargamento dos conhecimentos e a instrumentalização do exercício profissional em relação às dimensões teórica; metodológica e instrumental; jurídica e legal; cultural e linguística, fortalecendo o compromisso das entidades da categoria na sustentação da *práxis* profissional e na colaboração com a sedimentação do seu patrimônio intelectual.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. *In*: **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: [*s.n.*], 2009.

ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO SERVIÇO SOCIAL. **Código Deontológico dos Assistentes Sociais**. 1. ed. Lisboa: APSS, 2018. Disponível em: https://www.eas.pt/wp-content/uploads/2018/12/C%C3%B3digo-Deontol%C3%B3gico-dos-Assistentes-Sociais-C%C3%B3pia-1.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

CARVALHO, M. I.; PINTO, C. Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. **Serviço Social e Sociedade**, n. 121, p. 66–94, 2015. DOI: 10.1590/0101-6628.014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n121/0101-6628-sssoc-n121-0066.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

Conselho Federal de Serviço Social. **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências profissionais. Brasília: CFESS e ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. *In*: **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 341-376.

IASI, M. L. **As metamorfoses da consciência de classe**: o PT entre a negação e o consentimento. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

JESUS, C. S.; ROSA, K. T.; PRAZERES, G. G. S. Metodologias de atendimento à família: o fazer do assistente social. **Acta Scientiarum. Health Sciences**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 61-70, 2004. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHealthSci/article/download/1618/1059. Acesso em: 25 jun. 2024.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

RAMOS, R.; SOUZA, B. V.; MONTEIRO, N. G. **História de Portugal**. 8. ed. Lisboa: A espera dos livros, 2015.

SIMIONATTO, I. As expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teóricopolítica. *In*: **Serviço Social**: Direitos Sociais e competências profissionais. Brasília: CEFSS/ABEPSS, 2009. p. 1-23.

SOUSA, C. T. A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 119-132, 2008. Disponível em: https://cressrn.org.br/files/arquivos/k7maNx2767S70XHK8137.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

CAPÍTULO 4:

Desafios da formação profissional dos(as) assistentes sociais em Angola no contexto da pandemia de COVID-19

Daniel Luciano Muondo
Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

Introdução

O presente capítulo destaca os efeitos da COVID-19 no sistema educativo angolano, de modo geral e, em particular, no ensino superior, com as alterações e reformas efetuadas no calendário escolar nacional. Ao mesmo tempo, demonstra as inúmeras dificuldades vivenciadas na vigência da pandemia, sobretudo os obstáculos impostos na realização de estágios e no processo de supervisão.

O estudo aqui apresentado dedica particular atenção aos desafios e perspectivas da formação profissional em Serviço Social e à importância dos(das) assistentes sociais no combate às desigualdades sociais e na garantia dos direitos dos cidadãos em contexto de pandemia. A tentativa de implementação de um ensino remoto emergencial nas aulas em Angola, considerando os limites dos meios tecnológicos, tanto para os discentes quanto para os docentes, incluindo as próprias instituições de ensino e formação, foi também referida.

O reconhecimento e a inserção do Serviço Social nos diferentes setores contribuem significativamente para a melhoria da prestação da qualidade de serviços aos utentes ou usuários, a dignificação da pessoa humana, a organização e produtividade empresarial, a proteção e preservação do meio ambiente, a capacitação profissional e a inclusão no mercado laboral, a humanização dos serviços de saúde e, para a educação, a identificação de problemas sociais relacionados com o ensino e aprendizagem, e a consequente apresentação de propostas de soluções a curto médio e longo prazo.

O surgimento da COVID-19 demonstrou as fragilidades no sistema educativo angolano, obrigando mudanças e alterações no calendário escolar vigente, com adaptações para uma nova época.

O impacto da pandemia de COVID-19 no sistema educativo angolano e na formação profissional em Serviço Social

Somos uma profissão extremamente rica, pelas várias áreas de conhecimento que abarcamos. Somos a profissão que vai ouvir a história de vida, pelo sujeito, aí onde vive o sujeito. O Assistente Social é o profissional com que se pode depositar confiança[1].

O surgimento da pandemia de COVID-19 em Angola ocasionou a implementação de reformas no aparelho governativo, como medida de ajustamento das políticas públicas, mas, sobretudo, como forma de contenção de gastos para a estabilidade económica e social do país, por um lado, e, por outro, no sentido de conter a propagação da doença da COVID-19, implementaram-se uma série de medidas sanitárias para a prevenção e o controlo da pandemia. Deste modo, o poder executivo viu-se obrigado, também, a reformular o governo, diminuindo os departamentos ministeriais, bem como os cargos de direção e chefia no aparelho do Estado.

As reformas no aparelho governativo do Estado em Angola, em tempo de pandemia, constituíram medidas do executivo para o controlo da economia, considerando as limitações na importação de bens de consumo, o incentivo às iniciativas microeconómicas ao empresariado nacional e, consequentemente, a aposta na produtividade local.

> O registro e a identificação de casos da pandemia de COVID-19 em Angola deram-se, inicialmente, desde o mês de março de 2020, importados a partir de Portugal, com a chegada de voos provenientes de Lisboa e do Porto, para o Aeroporto Internacional 4 de Fevereiro em Luanda, capital do país. A situação, ainda fora de domínio das autoridades angolanas naquela altura, obrigou a busca de experiências ao nível de outros países, a fim de lidar com o fenómeno. Com ajuda de outros países, Angola, soberanamente, implementou medidas adequadas e profundas para a prevenção, o controlo e tratamento da pandemia de COVID-19, criando as condições desejadas para garantir a contenção da propagação da doença em todo território nacional, implementando reformas no aparelho governativo, com vista à diminuição das desigualdades sociais (Muondo; Oliveira, 2021, p. 67).

Por todo o país, assistiu-se ao aumento dos atos de solidariedade para com as pessoas mais carenciadas, com a distribuição de bens alimentares, produtos de higiene e limpeza, criação de espaços de acolhimento para crianças, jovens e adultos sem abrigo e outras formas de ajuda possíveis.

> O mundo continua assolado por uma pandemia de alto contágio, causada pela COVID-19, que coloca em causa a estabilidade das relações sociais e a sustentabilidade do tecido socioeconómico. As ações implementadas pelo Executivo angolano foram prontas e de intensidade variável e adaptável, tendo culminado com a Declaração do Estado de Emergência, por três vezes prorrogada e, em determi-

1 Intervenção da Professora Doutora Maria Lúcia Martinelli, no encontro do Grupo de Estudos e Pesquisa Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS/PPGSS/FCHS/UNESP), realizado no dia 17 de maio de 2022.

> nado momento, com a promulgação da situação de Calamidade, através do Decreto Presidencial n.º 142/20, de 25 de maio, declarada a Situação de Calamidade Pública a partir da meia-noite (ohoo) do dia 26 de maio de 2020, que se prolonga enquanto se mantiver o risco de propagação massiva do Vírus SARS-COV-2 e da Pandemia COVID-19 (Angola, 2020b *apud* Muondo; Oliveira, 2021, p. 71).

Apesar da subsistência do risco de contágio, urge, cada vez mais, a garantia de um melhor equilíbrio entre a estratégia sanitária de prevenção e combate e a necessidade de relançar, gradualmente, a atividade econômica, formal e informal, em especial aquelas usadas como meio de subsistência, e o regresso à normalidade da vida social. Ou seja, sem descurar as regras de prevenção e combate à pandemia COVID-19, é necessário criar condições para adaptação a uma nova postura social, capaz de garantir, com segurança, a gradual retoma da vida económica e social.

O controle da propagação da COVID-19 em Angola teve início com a promulgação do Decreto Legislativo Presidencial Provisório n.º 1/20, de 18 de março (Angola, 2020a), considerando que foi declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde a infeção causada pelo vírus SARS-COV-2, pela alta taxa de mortalidade e pelo seu impacto social e econômico negativo, em todo o mundo, tornando-se necessário tomar medidas urgentes em defesa do interesse público, com vista a se reforçarem as providências já tomadas, para se evitar a importação de casos e salvaguardar a vida e a saúde da população em geral.

Em Angola, a incidência, prevalência e permanência da pandemia de COVID-19 condicionaram um conjunto de atividades e ações que se viram suspensas, tendo impedido, também, a circulação de pessoas e bens, tanto a nível interno, como no estrangeiro. Esses condicionamentos foram observados por via legal, com a publicação de inúmeros Decretos Presidenciais, Leis e outros instrumentos normativos ao nível das instituições púbicas.

A realização de eventos públicos como cultos religiosos, atividades culturais, recreativas, desportivas, políticas, associativas, turísticas, privados e de qualquer outra índole constituiu, também, uma proibição na vigência da pandemia de COVID-19, o que veio a promover e aumentar o nível de desigualdades sociais no país.

As questões de desigualdades e a justiça social estão relacionadas com a exclusão social, o que permite, também, lidar com a forma como a sociedade está estruturada e organizada, e com as lógicas que são um obstáculo ao combate à pobreza e, portanto, também, um obstáculo à construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática. Pobreza e exclusão social não são dados naturais, são, antes, produtos de relações sociais desiguais face à luta travada pelos indivíduos, numa dada sociedade, pelo acesso aos recursos de sobrevivência. Porque produto de relações e construções sociais, a exclusão social, historicamente, esteve ligada aos sistemas de classificação sobre o normal e o patológico.

> A prevalência da situação de COVID-19 agudizou a questão das desigualdades sociais, com a existência de muitas pessoas sem o mínimo de condições de sobrevivência, faltando-lhes até, as mais básicas necessidades, como a alimentação, higiene e saneamento e meios de biossegurança. Esta problemática viu-se minimizada com o eclodir de atos de solidariedade, promovidas por organizações da

> sociedade civil, indivíduos particulares e complementadas por estruturas governamentais, apoiando com bens de necessidades básicas. As desigualdades sociais constituem a característica estrutural das sociedades humanas, derivando das diferenças no acesso aos recursos variados entre os indivíduos, o que, por sua vez, afeta significativamente a qualidade de suas vidas (Muondo, Oliveira, 2021, p. 72).

A equidade social é um princípio de cidadania, que deve ser exercitado no combate contra às desigualdades sociais, promovendo um nível de vida dignificante para os indivíduos na sua relação com o meio envolvente e, de acordo com as suas reais necessidades, como também, com aquelas sentidas no quotidiano das suas vidas.

As desigualdades sociais expressam-se através dos sistemas de estratificação social. A desigualdade está incrustada no tecido social de todas as sociedades, através do sistema de estratificação social ou do posicionamento de grupos de indivíduos na sociedade. A desigualdade social resulta, sim, de um acesso desigual aos bens, serviços ou oportunidades, cuja razão explicativa se encontra nos mecanismos que estruturam a própria sociedade.

Para garantir os direitos dos cidadãos, o Estado e as demais estruturas governativas que exercem o poder político ao nível central e local providenciam as condições necessárias aos cidadãos, com a garantia de bens e serviços propícios para uma vida com dignidade, sobretudo, no combate às desigualdades sociais, em qualquer contexto ou situação que o país se encontre.

> Nesses tempos, importante parte do que é produto da práxis sócio-histórica crítica, dos avanços e das resistências à ampla exploração da força de trabalho é eliminada, desaparece, esfumaça. Nessas condições, a consciência, resultado da humanização dos sentidos, vai limitando sua capacidade crítica, de percepção dos objetos fora de si, e vai se tornando autorreferente. É o retorno a uma subjetividade própria ao idealismo subjetivista kantiano. A recusa da ração é algo novo, mas algo que sela o descompromisso com a verdade, com a universalidade e com a objetividade, suscitando o relativismo quanto ao conhecimento e sua produção (Forti; Guerra, 2020, p. 20).

Durante a pandemia de COVID-19, agudizaram-se as desigualdades sociais, com o aumento das necessidades de bens e serviços por parte dos cidadãos, observando-se, por um lado, a degradação do nível de vida das pessoas e, por outro, a sensibilização da sociedade civil para a promoção de ações de solidariedade, com o objetivo de apoiar diante da situação de carência. Em qualquer contexto de vida em que um país se possa encontrar, o Estado tem legitimidade para implementar mudanças ou transformações diante da realidade socioeconómica, com vista a conter a propagação do fenômeno e garantir a proteção dos direitos dos cidadãos, tanto ao nível da capacidade interna quanto com o recurso a apoios externos.

As alterações introduzidas pela COVID-19 em Angola tiveram impacto direto, negativo, no sistema educativo, tanto ao nível no ensino geral, como no ensino superior, alterando, de modo significativo, o calendário escolar que vinha sendo praticado nos últimos.

A pandemia de COVID-19 representou uma ameaça, na melhoria do processo educativo, não só em Angola, mas também em muitos países do mundo, por ter produzido efeitos indesejáveis na

qualidade educativa, com os desajustamentos desequilíbrios observados na economia. Foi, contudo, necessário, a nível de cada país, a criação de medidas para o controlo e a contenção da pandemia.

> Precisamos identificar os efeitos da COVID-19 na educação, com objectivo de (re) projectar uma resposta para melhorar as políticas públicas. Como sabemos, a Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março informou de forma emergente o estado da saúde pública ocasionado pelo COVID-19, que entendeu chamar de «pandemia internacional». Esta informação, fez com que muitos países afinassem os critérios de prevenção dos seus cidadãos para tentar travar a propagação do vírus entre elas: o encerramento dos estabelecimentos de ensino. Segundo aquele órgão, esta medida sempre demostrou ser eficaz. Depois disso, várias medidas foram adoptadas pois, em consequência deste grave problema sanitário, todas as iniciativas aplicadas visam simplesmente contribuir para conter e evitar o colapso dos diferentes sistemas de saúde. Precisamos reconhecer que, as circunstâncias excepcionais impostas, colocam à avaliação as políticas de educação, que muito reclamam de adequação. Sendo visíveis as controvérsias causadas pelo COVID-19, o Ministério da Educação de Angola está enfrentar desafios de continuar as aulas de milhões de alunos, que estão confinados em casa e muitos destes, sem acesso aos meios de comunicação social como (rádio e televisão), o que torna mais difícil o seu enquadramento nas políticas adoptadas em tele aulas e rádio aulas (Tchipesse, 2020).

A pandemia de COVID-19 promoveu alterações no sistema educativo angolano, cujo impacto negativo consistiu, inicialmente, na introdução de mecanismos que, por um lado, garantissem a continuidade das aulas que acabavam tendo seu início e, por outro, possibilitassem a alteração do período letivo escolar, pelos Ministérios da Educação e do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), respectivamente.

De modo particular, as alterações introduzidas com a prevalência da COVID-19 em Angola obrigaram o MESCTI a determinar recomendações às Instituições de Ensino Superior, através de uma Nota datada de 27 de Abril de 2020, assinada pela Senhora Ministra, no sentido de proceder: (i) cobrança de propinas em estado de emergência; (ii) uso de tecnologias para o ensino não presencial; (iii) preparação de condições para a retoma da atividade letiva após a cessação do estado de emergência; e, (iv) ajustamento do calendário académico.

Sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação como actividade letiva não presencial, o MESCTI congratulou-se, pelas IES que, com empenho, criaram condições para a prática de atividade letiva não presencial. Todavia, as IES deveriam ter em conta que todo o tipo de atividade não presencial que fosse desenvolvido durante o estado de emergência, não poderia ser encarado como cumprimento do calendário acadêmico, que foi suspenso e que seria ajustado quando cessasse o Estado de Emergência.

O encerramento temporário das IES, motivado pela vigência do Estado de Emergência, implicou que, ao retomar a atividade letiva presencial, se procedesse a um ajustamento ao Calendário Académico, no sentido de garantir um mínimo de semanas letivas, que permitiriam o cumprimento dos programas curriculares. Nesse sentido, esteve em curso aquele ajustamento, com a contribuição dos gestores das IES, no âmbito do qual se previa a realização de atividades letivas aos Sábados, caso as necessidades de organização dos horários e das turmas assim o exigissem. Note- se

que essa possibilidade esteve contemplada no n.º 2 do Artigo 4.º do Decreto Presidencial n.º 3/17, de 26 de Janeiro, que aprovou o Calendário Académico.

O agudizar da pandemia de COVID-19, ao anular as aulas no ano letivo de 2020, obrigou o Conselho de Ministros, reunido na 9ª sessão ordinária, sob orientação do Presidente da República, João Manuel Gonçalves Lourenço, no dia 30 de setembro do mesmo ano, a concluir que os próximos anos letivos e acadêmicos, tanto no ensino superior quanto em outros níveis de ensino, no país, passariam a ter início em setembro de cada ano, com término no mês de julho do seguinte.

O comunicado da reunião informou que o referido calendário aplicava-se a todas as instituições públicas, público-privadas e privadas de educação e ensino, que funcionam com o currículo oficial. Para aquele ano, devido às complicações impostas pela pandemia de COVID-19, o reinício das aulas presenciais ficou condicionado de forma gradual nas escolas públicas e privadas nacionais, nos diferentes níveis de ensino, numa primeira fase, com alunos das classes de exame (6ª, 9ª, 12ª e 13ª classes) e, seguidamente, para as restantes classes do ensino secundário.

As IES em Angola estiveram limitadas, antes da COVID-19, apenas ao ensino presencial, mas, com o surgimento do contexto da pandemia, viram-se obrigadas na necessidade de criar condições para a realização do ensino remoto, o que levou ao ajustamento do calendário académico.

O Ensino Remoto Emergencial na formação profissional em Serviço Social no contexto da COVID-19

O Decreto Presidencial n.º 59/20, de 3 de Março de 2020, que regula as modalidades de ensino a distância (EaD) e semipresencial no subsistema do Ensino Superior, tornou perceptível que o processo de ensino-aprendizagem não pode estar condicionado à assistência presencial física, mas deve moldar-se ao desenvolvimento tecnológico e ao advento das plataformas digitais e ferramentas de comunicação via internet, que contribuem para o ensino quando fatores externos interferem, ou não, no decorrer das aulas.

De acordo com o artigo 1º do Decreto Presidencial anterior, a aprovação do Regulamento das Modalidade do Ensino a Distância e Semipresencial no Subsistema de Ensino Superior teve como fundamentos:

a) o reconhecimento de ambas as modalidades como tendo um papel importante no alcance de uma maior equidade no acesso à formação superior, através da possibilidade de beneficiar um maior número de cidadãos na sua frequência;

b) em consideração ao fato de que as modalidades de Ensino a Distância e Semipresencial implicam a aprovação de regras e procedimentos específicos, bem como a existência de infraestru-

tura virtual e condições técnicas para que possam ser uma realidade a ser ministrada pelas instituições de ensino superior nacionais; e,

c) pela necessidade de se ampliar a oferta educativa, bem como estabelecer regras de organização e funcionamento das Modalidades de Ensino a Distância e Semipresencial no Subsistema de Ensino Superior.

Nos termos do artigo 3º do Decreto Presidencial n.º 59/20, de 3 de março, são apresentadas as seguintes definições:

Ensino a Distância (EaD): a modalidade de ensino predominantemente ministrada através de um sistema tecnológico de comunicação e formação massiva e bidirecional, que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professores e alunos como meio preferencial de ensino-aprendizagem, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial, que propicia a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Ensino Semipresencial ou *e-learning*: modalidade que combina métodos de EaD com métodos de ensino convencional ou presencial (tradicional) utilizada por instituições que se dedicam a superação de trabalhadores e de pessoas que desejam continuar os seus estudos quando se deparam com escassez de tempo para estar regularmente presentes, diante de um professor numa sala de aula.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco, 2020):

> Neste ano, 253.287 estudantes de licenciatura e pós-graduação, em Angola, deixaram de frequentar as aulas, como resultado das medidas de confinamento social aplicadas para prevenir a contaminação pela COVID-19. De modo a impedir a tendência crescente dos casos da COVID-19, 191 países incluíram em suas medidas de contenção da COVID-19 o confinamento domiciliar, determinação de estado de emergência e encerramento das escolas.

Apesar da institucionalização do EaD, com a promulgação do Decreto Presidencial n.º 59/20, de 3 de março de 2020, as IES do país enfrentaram grandes dificuldades na sua implementação, considerando a falta de condições de acesso aos sistemas digitais, tanto pelos docentes quanto pelos estudantes, assim como pelas próprias IES.

Com o avanço da pandemia, fez-se necessário adaptar o sistema de ensino utilizado para que todos os estudantes continuassem o processo de aprendizagem. Essa adaptação teve um importante impacto na ciência, novas tecnologias educacionais passaram a ser largamente utilizadas (Flauzino *et al.*, 2021).

Para os professores, as dificuldades consistiram na utilização das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano e no acesso à internet nos estabelecimentos de ensino. Para os estudantes, as dificuldades vão desde as condições socioeconômicas, de acesso às aulas fora das IES, a falta de um computador em casa, ou num local público, junto do seu próprio domicílio. Para as IES, consideram-se a falta de salas com equipamentos informáticos, as dificuldades de pagamento dos serviços de internet, tanto para a gestão interna como para o público estudantil.

> O EaD tem a sua génese no início do século XIX na Inglaterra, Estados e Suécia sendo a oferta de cursos na altura, sendo feita através de correspondências que eram distribuídos em todo o país através dos correios (Martins, 2020). Em Angola, o processo de educação está associado a processos históricos, tendo conhecido vários constrangimentos, que acabaram por condicionar a sua evolução e desempenho; com o fim do conflito armando em 2002 iniciam-se as reformas no sector (Liberato, 2014). O EaD surge no artigo n.º 89, Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro de 2016, em substituição da anterior Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro de 2001 (Salomão, 2020, p. 62).

O surgimento do EaD, no contexto angolano, viu-se regulamentado no contexto de pandemia de COVID-19 como um mecanismo para ajudar no processo de aprendizagem dos alunos. Sua materialização, de modo experimental no ensino superior, ficou condicionada pela inexistência de recursos tecnológicos nas IES, onde muitos professores e alunos viram-se impedidos ao acesso e utilização.

Lueto, Solari e Catumbela (2020, p. 79) citam outros autores, considerando que:

> Com o ritmo epidemiológico da pandemia tornou-se evidente que, o cumprimento dos objetivos educacionais, pré-concebidos no subsistema do Ensino Superior, teriam que ser adaptados. Havendo à época necessidade de adaptar os programas de disciplinas, para que o presente ano académico não fosse perdido (Vinner, 2020). No nosso país, as Instituições do Ensino Superior (IES) encontram-se em uma situação difícil, na medida em que, muitas não dispõem de dinâmicas organizacionais, que privilegiem o uso pleno das ferramentas de comunicação, sejam elas intranet ou *internet*, que permitissem um uso fácil e acessível de plataformas digitais, para o ensino à distância.

As dificuldades na utilização do EaD no Ensino Superior foram inúmeras, como se pode notar, o que levou muitos estudantes a afastarem-se do processo educativo na época da COVID-19. Assistiu-se a uma instabilidade na aprendizagem, com a tentativa de alguns professores recorrerem às "Salas de Estudo" por via da internet, as quais apenas uns poucos estudantes puderam acessar, mas de modo irregular.

Por exemplo, para o Serviço Social, no caso específico das Instituições de Ensino Superior de Angola, a frequência das aulas por essa via foi bastante insignificante considerando que, num total de 50 alunos por sala de aula, apenas entre 10 e 15 teriam condições de participar das aulas.

Com o avanço da pandemia, foi necessário adaptar o sistema de ensino utilizado atualmente para que todos os alunos continuassem o processo de aprendizagem. Essa adaptação teve importante impacto na ciência, e novas tecnologias educacionais passaram a ser largamente utilizadas.

> Os professores devem aprender a usar diferentes tipos de mídia e aprender diferentes maneiras de ensinar, expressar, informar, persuadir e entreter. Isso exige que a formação do professor envolva não apenas a expressão e a criação do conhecimento científico, mas também uma possibilidade de formação estética. Cada vez mais surge a ideia de incentivar os professores da escola a participarem do processo de pesquisa, principalmente por se assumir que a participação no processo de pesquisa pode melhorar sua prática docente. Ao quebrar a noção de que professores e alunos são apenas objetos de pesquisa, essa visão os trata como objetos e parceiros de pesquisa e formação. Nesse processo, o diálogo entre pesquisadores e professores é constantemente estimulado, e parte do retorno dos dados da pesquisa advém do processo de pesquisa, que também pode se configurar em formação continuada. Durante a formação deste inquérito, docentes e

> investigadores pretendem compreender a realidade e complexidade do processo educativo, e pretendem partilhar ações de formação nas escolas para intervir nesta realidade (Fantin, 2017 *apud* Flauzino *et al.*, 2021, p. 16).

Esta situação tornou-se ainda dramática para o estágio supervisionado em Serviço Social que, nesse contexto, foi obrigado a suspender a presença dos estudantes nos espaços à formação profissional.

> A pandemia de coronavírus SARS-Cov2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo (Unesco, 2020a). Até meados de abril de 2020, havia projeções que indicavam que as medidas de controle da pandemia poderiam se prolongar por 2 ou 3 meses. Todavia, projeções científicas publicadas a partir desse mesmo mês indicam a necessidade de ampliar os períodos de quarentena, ainda que de modo intermitente, e de que o retorno às atividades presenciais ocorra de forma controlada, com minimização de riscos de contágio (KISSLER et al., 2020). Isso impõe uma nova realidade às Instituições de Ensino Superior (IES) para os próximos anos. Em todo o mundo, os sistemas educacionais foram afetados pela pandemia da COVID-19. Em mais de 150 países, a pandemia produziu fechamento generalizado de instituições de ensino, como escolas, faculdades e universidades (Unesco, 2020a). Esse fechamento ocorreu em decorrência de projeções realizadas a partir de dados científicos nas quais se estimava que o período de quarentena perduraria por, no máximo, 90 dias (Gusso *et al.*, 2020, p. 3).

As Instituições de Ensino Superior em Angola não foram capazes de acompanhar o ritmo das aulas pelo sistema remoto ou a distância, a julgar pelas dificuldades com que se deparam do ponto de vista dos meios tecnológicos e do próprio corpo docente, que não estava preparado nem treinado para utilização dessas ferramentas. Por essa razão, muitos estabelecimentos de ensino tiveram de fechar as suas instalações para o acesso dos estudantes e professores, condicionando a sua aprendizagem.

> As tecnologias estão, cada dia, mais presentes em todos os ambientes. Em Angola, muitas escolas públicas e alguns colégios privados, professores e alunos nunca utilizaram a TV, o vídeo, o DVD, o rádio, os computadores e a internet na prática pedagógica, o que tem tornado o processo ensino-aprendizagem menos significativo, nestes tempos do nosso acontecer, com as circunstâncias próprias na era de pandemia da COVID-19. O atual contexto de ensino, motivado pela COVID-19, permite afirmar que, as mídias têm grande poder pedagógico, visto que utiliza imagem, como meio para transmitir o conhecimento. Assim, torna-se cada vez mais necessário que as escolas se apropriem dos recursos tecnológicos com objectivo de dinamizar o processo de aprendizagem (Tchipesse, 2020).

O processo de ensino e aprendizagem viu-se comprometido com as dificuldades, tanto dos meios tecnológicos escassos ou inexistentes nas Instituições de Ensino Superior quanto pela ausência de prática na sua utilização por docentes e discentes. No contexto da pandemia de COVID-19, que se propagou pelo mundo em geral e em Angola, de modo particular, afetou as estruturas educativas, tendo condicionado o acesso as salas de aulas de modo virtual e presencial.

> O atual contexto de pandemia da COVID-19 exigiu das IES decisões sobre como lidar com os processos de ensinar e aprender de modo que, os agentes envolvidos (*i. e.*, professores, estudantes e funcionários) sejam protegidos da contaminação e da propagação do vírus (Hodges *et al.*, 2020). A suspensão das aulas presenciais, levou muitas IES a optarem pela utilização do Ensino Remoto Emergencial, como forma alternativa para prosseguir com o ano letivo. No entanto, embora

> essa modalidade também utilize, frequentemente, o ambiente *on-line* para o ensino das disciplinas curriculares, ela se diferencia do Ensino a Distância em termos de características e possibilidades de implicações para a educação (Gusso *et al.*, 2020, p. 4).

O Ensino Remoto Emergencial, enquanto modalidade educativa adoptada nas IES, precisava, previamente, de uma criação das condições para a sua implementação. Tal não aconteceu e, na tentativa de se ver melhorado o sistema educativo, com o uso das ferramentas tecnológicas, verificou-se uma ausência de condições a todos os níveis, tendo levado a um fracasso na aprendizagem dos conteúdos programáticos.

> Ensino Remoto Emergencial (ERE) teve que ser instituído em virtude da pandemia causada pelo coronavírus e a obrigatoriedade do distanciamento social para evitar o contágio. Vale lembrar que esse conceito está relacionado, diretamente à situação vivenciada pelo mundo atualmente, imposta pela pandemia. Para atender as necessidades educacionais dos alunos, por meio da utilização da educação digital, considerou-se um grande desafio pois, a maioria dos professores não está familiarizada com este tipo de ensino. É necessário que cada contexto seja analisado cuidadosamente, para que nenhum profissional ou aluno seja excluído do processo. Isso inclui a logística (equipamentos e rede de internet) bem como o treinamento de profissionais, para que as ferramentas sejam utilizadas de forma correta e proveitosa. Outro desafio merece destaque frente à pandemia: como manter os alunos motivados e garantir que eles participem das aulas e usem regularmente as ferramentas? (Ludovico *et al.*, 2020 *apud* Flauzino *et al*, 2021, p. 3).

Importante se tornaria se a utilização do Ensino Remoto Emergencial tivesse sido uma oportunidade de promover a qualidade educativa, com a disponibilidade e existência de meios humanos e materiais que garantissem e facilitassem o acesso de todos ao processo de aprendizagem no contexto da pandemia de COVID-19.

A pandemia de COVID-19 veio demonstrar a fragilidade e a incapacidade de muitas instituições educativas com a sua falta de preparação para enfrentar os desafios da forma como deveriam proceder diante desse fenômeno. Se já era questionável a qualidade de ensino em Angola, no que a utilização da tecnologia diz respeito; o agudizar da COVID-19 demonstrou, até que ponto o governo angolano e suas instituições educativas foram incapazes de corresponder, em tempo oportuno, às demandas impostas por essa pandemia.

Desafios da formação profissional em Serviço Social e as implicações da pandemia de COVID-19 em Angola

Para o Serviço Social em Angola, a exemplo das demais Instituições de Ensino Superior, as dificuldades consistiram na realização do estágio supervisionado, desde a disponibilidade dos supervisores até a seleção dos campos de estágio, com o estabelecimento de parcerias institucionais, o acesso aos locais identificados e o acompanhamento e a avaliação dos estudantes.

Foi possível verificar a ausência constante e permanente tanto dos estudantes quanto dos supervisores académicos e de campo. Em muitas instituições, não foi autorizada a presença de estagiários, pela situação declarada da pandemia, que exigia o cumprimento de medidas de distanciamento físico e social para a prevenção da contaminação.

A Faculdade de Serviço Social, instituição que forma Assistentes Sociais e Educadores de Infância, no âmbito das suas atividades de investigação e de intervenção social, realizou um projeto de investigação científica, tendo em conta as problemáticas sociais que afetaram, de forma geral, o país e, em particular, a cidade de Luanda, com o surgimento da pandemia de COVID-19, atingindo o tecido social e econômico das instituições. Nesse sentido, as problemáticas definidas no estudo foram realísticas, amplamente identificadas, inscritas nos princípios da Faculdade, no quadro da investigação científica.

Quanto à preocupação do problema da emergência da investigação social, é necessário conhecer para melhor controlar os movimentos das populações e, ao mesmo tempo, racionalizar a assistência prestada a essa mesma população.

Com o aparecimento da pandemia de COVID-19 no final de 2019 e o consequente alcance de Angola nos primeiros meses de 2020, sobretudo na província de Luanda, promoveu-se a institucionalização da quarentena, a restrição dos espaços físicos e sociais, o agravamento de possibilidades do sustento das famílias, a restrição da mobilidade e da interação social das pessoas, das medidas de restrição aos locais de trabalho e, a exposição das pessoas nos locais públicos por muito tempo.

Durante esse período, constatou-se a precarização da situação econômica e financeira, que levou à redução do poder de compra, à falência de muitas empresas, resultando nos elevados casos de despedimentos de trabalhadores em massa, tendo, em alguns casos, motivado a desagregação das famílias, o aumento de crianças na rua e de rua, o crescimento da criminalidade, assim como, o aumento da prostituição.

Mesmo em contexto de pandemia de COVID-19, a Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda promoveu, por iniciativa própria, a realização de duas amplas pesquisas: a primeira consistiu numa experiência única, promovida pelos docentes, na qual foram constituídos vários grupos de estudo que se distribuíram pela província de Luanda com várias temáticas, que culminou na realização de um magno e significativo evento denominado "Xª Jornada Científica da Faculdade de Serviço Social", no qual foram apresentados os respectivos resultados. A segunda pesquisa foi promovida pelos estudantes, apoiados por docentes, que analisaram vários temas da atualidade, dando lugar a realização da I Jornada Científica Estudantil da Faculdade de Serviço Social.

A iniciativa da realização das pesquisas no contexto pandêmico serviu de estímulo e compreensão da realidade social de diferentes grupos sociais, conhecendo o seu modo de vida, o que estimulou os pesquisadores a realizarem estudos futuros, comparando ou aproximando diferentes momentos, tanto na vigência quanto na ausência de fenômenos análogos.

Os resultados da pesquisa contribuíram na percepção do fenômeno, na melhor compreensão do impacto da COVID-19 na vida das pessoas como seres sociais, e na reflexão em relação as

políticas dos grupos sociais em condições de vulnerabilidade, cujo trabalho se cingiu no estudo *in loco* da realidade social, na Província de Luanda, durante a pandemia.

A pandemia de COVID-19 impactou as estruturas políticas, econômicas e sociais, com a precarização do sistema de governação que obrigou a profundas mudanças, resultantes de uma crise macroeconômica, incluindo os serviços educativos. Essa situação teria levado, por exemplo, à diminuição da força de trabalho, ao consequente aumento do desemprego, às dificuldades no acesso à saúde, ao abrigo, à alimentação e às outras formas de assistência social. No campo educativo, torna-se importante assinalar o Ensino Remoto Emergencial, que surgiu como tentativa de resposta ao processo de ensino-aprendizagem.

> A conjuntura atual exige de assistentes sociais posicionamentos ético-políticos em relação à complexa realidade e, sobretudo, que contribua com a população, por meio de conhecimentos que auxiliem na construção de ações que promovam enfrentamento às expressões da questão social agudizadas pela pandemia de COVID-19. Visibilizar o contexto de gestão pública neoliberal, antirrepublicano, antidemocrático de cariz 208 neoconservador, que visa a desconstrução dos direitos sociais, econômicos e políticos e que amplia a desigualdade racial no interior da classe trabalhadora é preponderante para a formulação de respostas profissionais que pavimentem a equidade social. Tal como muitos outros trabalhadores/as, os/as assistentes sociais são convocados uma vez mais à formulação de respostas que enfrentem coletivamente as expressões da questão social, potencializadas pela pandemia. No cenário vivenciado, as expressões da questão social se complexificaram de forma desmedida, precarizando as condições de vida e a práxis profissional, exigindo desse profissional uma nova articulação em um contexto de maior exploração do seu trabalho, o atendimento remoto à população (Nozabielli; Vazquez; Nogueira, 2022, p. 207).

O estágio em Serviço Social tem uma autoimplicação entre suas dimensões formativas e interventivas e uma dimensão pedagógica, teórico, técnica-política, que constitui o fio condutor da supervisão. Seu processo está inserido na dinâmica da formação profissional, na organização e na gestão do trabalho organizacional. Portanto, sofre os impactos desses modelos. Faz-se necessário pensar seus contornos, determinados pela conjuntura histórica e pela atuação dos sujeitos orientados por projetos profissionais, às vezes distintos no plano ético e político, e visualizar os desafios postos em tempos de Ensino Remoto Emergencial.

> O reconhecimento dos princípios que fundamentam a formação profissional, nas Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social, em especial, no princípio da "indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional" (ABESS/CEDPSS, 1997, p. 62), é um dos desafios do estágio curricular obrigatório nas Universidades públicas e privadas. Apresentam-se os seguintes impasses: a) ausência de supervisão acadêmica, manutenção das/os estagiárias/os em campo e supervisão de campo presencial ou remota; b) realização da supervisão acadêmica "por aulas remotas", manutenção de estagiários/as em campo, supervisão direta e presencial do/a supervisor/a de campo (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2020, p. 276).

O estágio, ao permitir o desenvolvimento de competências e habilidades, demonstra a capacidade de promover uma cultura de formação contínua, garantindo a continuidade da qualidade de serviços destinados ao público-alvo. Trata-se, por isso, de um elemento indissociável do

processo de supervisão, articulado aos vários componentes curriculares e às demais atividades que compõem o projeto de formação profissional.

A supervisão implica reconhecer claramente o estágio como atividade pedagógica, que pressupõe ação conjunta entre supervisão académica e de campo, integrando planejamento, acompanhamento e avaliação do processo ensino aprendizagem e do desempenho do estudante no desenvolvimento de sua capacidade de investigar, aprender criticamente, estabelecer proposições e intervir na realidade social.

A realidade social é aqui entendida como espaço de luta e resistência, de contato direto com o campo de estágio, onde se observa, se constata e se conhece o objeto, analisado nas suas várias dimensões constitutivas, que ao ser apreendido, permite a transformação do sujeito e das diferentes instituições de que faz parte, tendo o Assistente Social como agente congregador e promotor dessas mudanças.

Considerações finais

O estágio supervisionado em Serviço Social constitui um espaço para aprendizagem do processo de trabalho e da formação profissional, através da relação teoria-prática, entendendo-o enquanto unidade indissolúvel, onde se dá a relação, a partir de um determinado referencial teórico, na constatação das condições concretas do real, sendo construídas alternativas e respostas profissionais.

Outro aspecto que esta pesquisa apresenta é a realidade dos desafios da formação profissional no contexto da pandemia de COVID-19, e o impacto que ela representou para as instituições de ensino em Angola. De modo particular, essa situação obrigou o recurso ao Ensino Remoto Emergencial, tendo o país alterado o seu calendário escolar, em virtude da mesma situação.

No âmbito dos desafios impostos pela COVID-19 em Angola, a Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda destacou-se na realização de pesquisas que contribuíram para o conhecimento da realidade social naquele contexto, com análise de alguns grupos em situação de vulnerabilidade social. As pesquisas desenvolvidas pelos docentes e estudantes contribuíram de modo significativo para a realização de eventos científicos, com a publicação de duas obras literárias, ao mesmo tempo que, pela primeira vez, a instituição lançou o seu primeiro número da revista científica designada “Realidade Social”, em formato digital.

A formação profissional é um processo contínuo de aprendizagem, e não somente um processo formativo e académico. Por isso, é importante a crítica, para a construção do conhecimento por meio da pesquisa. Fazer pesquisa exige prazer e não sofrimento, pois trata-se de uma realização.

A pandemia de COVID-19 provocou mudanças profundas no exercício da profissão, ao obrigar a adopção de medidas emergenciais, pelos governos e pelas instituições de ensino para garantir a continuidade da formação, com o Ensino Remoto Emergencial. O estágio supervisionado em Serviço Social não é emergencial, não se ensina a distância, é uma construção que nasce do es-

tudo e da compreensão da realidade social, conhecida e aprendida no cotidiano, onde as expressões da questão social constituem a categoria fundante para a sua concretização.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Nota Referente ao Estágio Supervisionado no período de isolamento Social para o combate ao Novo Coronavírus (SARS-CoV-2). **Temporalis**, Brasília, v. 20, n. 39, p. 275-278, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/download/31104/20877/90330. Acesso em: 5 mar. 2024.

ANGOLA. **Decreto Legislativo Presidencial Provisório n.º 1/20**, de 18 de março. Sobre a Covid-19. Luanda: Diário da República, 18 mar. 2020a. Disponível em: https://www.bfa.ao/media/2206/decreto-legislativo-presidencial-provisorio-n%C2%BA-1-20-de-18-de-marco-suspensao-de-voos-comerciais-e-privados.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 3/17, de 26 de Janeiro**. Aprovou o Calendário Académico. Luanda: Diário da República, 2017. Disponível em: https://files.lex.ao/presidente-da-republica/2017/decreto-presidencial-n-0-3-17-de-26-de-janeiro/download/decreto-presidencial-n-0-3-17-de-26-de-janeiro_presidente-da-republica_lex-ao.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 59/20, de 3 de Março**. Regula as modalidades de ensino à distância e semi-presencial no subsistema do Ensino Superior. Luanda: Diário da República, 2020b. Disponível em: https://mescti.gov.ao/fotos/frontend_22/gov_documentos/dp_59_20_de_03_de_marco-ensino_a_distancia_117898999160l2b7fe13b78.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

FLAUZINO, V. H. P.; CESÁRIO, J. M. S.; HERNANDES, L. O.; GOMES, D. M.; VITORINO, P. G. S. As dificuldades da educação digital durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 6, n. 3, v. 11, p. 5-32, 2021.

FORTI, V. L.; GUERRA, Y. A. D. (org.). **Fundamentos filosóficos para o Serviço Social**. 1. ed. Fortaleza: Socialis, 2020.

GUSSO, H. L. *et al*. Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. Debates e polêmicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. DOI: 10.1590/ES.238957. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8yWPh7tSfp4rwtcs4YTxtfr/. Acesso em: 5 dez. 2023.

LUETO, O.; SOLARI, P.; CATUMBELA, E. O Ensino Superior Angolano em Tempo de COVID-19. **Revista Angolana de Extensão Universitária**: v. 2, n. 3, p. 76-93, 2020.

MUONDO, D. L; OLIVEIRA, C. A. H. S. As novas reformas governativas em tempo de COVID-19 em Angola no atual contexto político e social e o enfrentamento das desigualdades sociais. **Katálysis,** Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 66-75, 2021. DOI: 10.1590/1982-0259.2021.e75192. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/5FRPxNH58D4Lv7sjLGy44Bp. Acesso em: 5 jul. 2023.

NOZABIELLI, S. R.; VAZQUEZ, D. A.; NOGUEIRA, C. M. (org.). **Questão social em tempos de pandemia**. Assis: Gráfica & Editora Triunfal, 2022. 264 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Relatório anual da UNESCO no Brasil. 2020**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376049. Acesso em: 11 mar. 2025.

SALOMÃO, J. Covid-19 *vs* Ensino à distância: reflexão do contexto angolano. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 24, n. 3, p. 58-68, 2020.

TCHIPESSE, F. M. **Redução do Impacto da Covid19 na aprendizagem dos alunos: uma reflexão a partir das teorias em sociologia e filosofia da educação**, 2020.

CAPÍTULO 5:

Acompanhamento sociofamiliar e serviço social: desafios conceituais e profissionais

Ludson Rocha Martins

Introdução

O acompanhamento de famílias e grupos é tema fundamental do Serviço Social. Assistentes sociais são convocados todos os dias para a realização de processos que visam à oferta de ações, benefícios e articulação de recursos institucionais e comunitários voltados a famílias ou indivíduos tidos como prioritários em virtude da sua condição de risco, vulnerabilidade ou estrutura de requisições à política social (Faleiros, 2011; Lima, 2006; Mioto, 2009).

Inclusive, as estruturas estatais, em áreas como a Saúde, Educação, Assistência Social, Segurança Pública etc., instituem normas e manuais para orientação técnica de equipes multiprofissionais no que tange aos processos de acompanhamento sociofamiliar.

O alcance desses instrumentos no cotidiano profissional se faz notar de forma contundente. Os documentos da política pública têm se transformado em guia, obras de cabeceira para consulta contínua dos profissionais do Serviço Social, que muitas vezes deixam de se perguntar sobre os conceitos e perspectivas que guiam tais escritos, frequentemente marcados por uma linguagem esquemática e procedimental, por vezes infantilizada e simplificada (Luiz, 2005; Martins, 2017; 2023; Pitarello, 2013).

Nessa perspectiva, os manuais institucionais seriam suficientes, estabelecendo todos os parâmetros para a realização do acompanhamento social em uma escola, Unidade Básica de Saúde (UBS) ou Centro de Referência da Assistência Social (Cras). Diversos profissionais atuam como se as categorias trabalho, classe, pobreza, família, vulnerabilidade, território pudessem ser aprendidas em treinamentos rápidos e escritos rasos, ao invés de livros, textos e dinâmicas mais complexas de aprendizado e debate.

Mais que isso, a redução da atuação profissional à instrumentação da política pública obscurece a necessidade do entendimento particular do Serviço Social quanto aos processos de acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias. Afinal, qual é o papel do assistente social nessa dinâmica? Como o Serviço Social define este processo? Quais as contribuições da profissão para o entendimento e operacionalização deste trabalho?

Tendo essas questões como base, o objetivo deste ensaio é abordar os problemas definidores do processo de acompanhamento social, contribuindo para o debate crítico sobre a questão e para a intervenção cotidiana dos assistentes sociais.

Neste caminho, serão tratadas as categorias fundamentais do problema, como família e território, capazes de fundamentá-lo em relação a diferentes espaços sócio-ocupacionais. Para tanto, realizamos um esforço de avaliação da literatura especializada, selecionando textos de referência de autores como Mioto (2009), Lima (2006), Faleiros (2011), Luiz (2005), Dias (2015) e Moreira (2023).

O debate sobre o acompanhamento social

O acompanhamento social é um processo técnico dependente das políticas públicas e do trabalho social presente em cada realidade nacional. Nesse sentido, há registro de diferentes concepções e práticas (Faleiros, 2011; Mioto, 2009; Payne, 2002).

Por exemplo: em países como França e Bélgica, tal intervenção (*l'accompagnement social*)[1] é observada como atividade de ajuda, centrando-se na atuação com famílias em situação de violação de direitos ou intimamente articulada ao contexto escolar, cabendo a múltiplos profissionais — como visitadores sociais, pedagogos, assistentes sociais, auxiliares escolares etc. (De Robertis, 2005; Kertudo; Vanoni, 2014).

Já no contexto anglo-saxão, o acompanhamento social (*social support*), mesmo em situações relacionadas à violação de direitos, abarca principalmente o apoio às ações de saúde, inclusive em uma ótica clínica, com foco na abordagem sistêmica e relacional, bem como em práticas de estímulo ao emprego, vide Raine *et al.* (2023) e Payne (2002).

Conforme Mioto (2009), no Serviço Social brasileiro, o legado do processo de renovação e do movimento de reconceituação latino-americano impõe uma visão crítica sobre a atuação profissional, focada na promoção de direitos e articulação da participação dos usuários. Dessa forma, são rejeitadas as práticas de ajustamento e controle, bem como o olhar psicologizante do Serviço Social Tradicional.

Paradoxalmente, os processos de acompanhamento social realizados pela profissão são também impactados pela lógica individualista e fragmentada das políticas públicas locais, balizadas na direção da focalização de recursos e esforços, tal como definidos pela perspectiva neoliberal de organismos multilaterais, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (Pitarello, 2013; Behring; Boschetti, 2017).

O acompanhamento social, concebido a partir de tais bases, seria um mecanismo de intervenção psicossocial que identifica vulnerabilidades e potencialidades das famílias, promovendo

1 Nas palavras de De Robertis (2005, p. 4) "l'accompagnement social vise à aider les personnes en difficulté à résoudre les problèmes générés par des situations d'exclusion, et à établir avec elles une relation d'écoute, de soutien, de conseil et d'entraide, dans une relation de solidarité, de réciprocité et d'engagement de part et d'autre".

um microplanejamento de curto/médio prazo para que os próprios sujeitos (contando com ajudas pontuais) possam superar seus problemas (Martins, 2017, 2023; Luiz, 2005).

A ideia é combater a "dependência da política social", estruturar "portas de saída" dos programas governamentais — sobretudo no que toca a transferência de renda condicionada —, realizar a ruptura da pobreza geracional etc. Assim, cabe aos profissionais envolvidos estruturar junto aos usuários um roteiro de superação de problemas e identificação de oportunidades.

O importante a sinalizar é que a política social, nesses contextos, pouco (ou nada) oferece aos usuários em termos de direitos e apoios estruturais. Indica-se aos cidadãos a necessidade de mudança de comportamento, rearticulação de rotinas e absorção de novas ideias como contrapartida para o acesso a serviços e benefícios pontuais e de baixo impacto (cestas alimentares, encaminhamentos, acesso a benefícios para transporte público etc.). Contudo as demandas centrais de emprego, renda, moradia, convivência familiar e comunitária permanecem sem resposta, aguardando o esforço do próprio usuário para serem trabalhadas.

Nessa realidade, e em que pese a retórica de garantia de direitos empregada nas políticas públicas, aos profissionais de Serviço Social é recolocado, como horizonte de intervenção, a rearticulação sincrética do cotidiano das populações demandatárias. Como diz Paulo Netto (2007), nesse âmbito, o assistente social se limita a alterar alguns aspectos imediatos da realidade dos usuários (realizando pequenas concessões e orientações), bem como a reforçar os parâmetros ideológicos hegemônicos (postos pelo mérito, pelo individualismo e pela psicologização dos problemas sociais).

Dessa forma, a prática profissional se molda em esquemas miméticos que deixam de lado as reais necessidades da população e não descortinam todas as possibilidades do trabalho do assistente social. Em síntese, a abordagem neoliberal e conservadora apresenta aos profissionais:

1. uma visão de acompanhamento social focada na realidade imediata das famílias;
2. a micro-oferta de ações e benefícios como forma de promover a adesão do usuário ao processo de intervenção;
3. acompanhamento social como modo de gerenciar recursos escassos;
4. um (falso) discurso de cidadania e diversidade, que se descola das reais entregas da política pública, cujas ações são incapazes de enfrentar os problemas colocados;
5. uma diretriz operacional focada no esforço e na mudança do usuário e de sua família, que, muitas vezes, se traduz na adequação do público aos padrões sociais requeridos pelos programas e serviços.

As requisições do projeto ético-político do Serviço Social colidem frontalmente com a diretriz de seletividade e com o minimalismo que estruturam muitas das políticas sociais contemporâneas (Mioto, 2009; Pitarello, 2013).

Em pauta se coloca a necessidade de intervenções horizontais que valorizem o protagonismo das famílias, suas necessidades e interesses. Coloca-se como fundamental o estímulo à participação e à organização, com vistas à coletivização das demandas, como central a articulação de ser-

viços e benefícios, não com vistas a simples otimização do trabalho, mas com o intuito de ampliar e fortalecer os acessos (Faleiros, 2011; Lima, 2006; Luiz, 2005).

Ou seja, a busca pela de autonomia e fortalecimento das famílias parte da necessidade de compreensão das demandas profissionais à luz das múltiplas determinações da realidade social, bem como do posicionamento político da categoria em prol da ampliação dos horizontes da política pública, fruto de um projeto societário alternativo à ordem do capital.

A prática e as concepções que fundamentam os processos de acompanhamento social caminham nessa tensão entre um projeto profissional inclusivo e um ambiente de trabalho marcado por limitações institucionais, além de visões e interesses focalistas, que desafiam a autonomia relativa dos assistentes sociais.

Estas questões e dilemas, entretanto, não representam um destino fatal para a intervenção do Serviço Social; significam um espaço contraditório de restrições e possibilidades, que deve ser enfrentado pela categoria, a partir de bases sólidas.

No plano teórico, especificamente, é possível localizar contribuições diversas, com teses, dissertações, artigos e comunicações abordando o acompanhamento social em diferentes espaços e realidades sócio-ocupacionais. Há abordagens que tratam sobre tais práticas na Política de Educação (Martins, 2012), na área sociojurídica (Fávero, Melão, Jorge, 2022) e, principalmente, nas Políticas de Assistência Social e Saúde (De Jesus; Rosa; Prazeres, 2004; Dias, 2015; Luiz, 2005; Vasconcelos, 2015).

Embora a maior parte das avaliações se conforme como estudos de caso, existem elaborações que permitem uma caracterização mais ampla do tema, capaz de indicar as suas determinações básicas, pertinentes a múltiplos espaços e contextos de atuação (Lima, 2006; Faleiros, 2011; Luiz, 2005). Nessa ótica, destacam-se, sobretudo, as concepções de Mioto (2009), cujo trabalho específico aborda os elementos fundamentais do processo de orientação e acompanhamento de famílias, indivíduos e grupos.

Nos tópicos a frente, procuraremos aprofundar esses pontos, expondo os fatores e questões básicas para a articulação e a efetivação do acompanhamento social.

Definições e dilemas do acompanhamento social

Observando as definições apresentadas por pesquisadores como Lima (2006), Mioto (2009), Dias (2015) e Luiz (2005), pode-se indicar que, no Serviço Social, o acompanhamento se apresenta como processo de intervenção sobre as sequelas da questão social e pode ser desenvolvido nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais. Suas ações e atividades são planejadas e desenvolvidas em conjunto com os usuários e visam fortalecer os sujeitos, famílias ou grupos, atendendo às necessidades e promovendo suas potencialidades.

A questão social surge aqui como determinação central e diz respeito à estrutura mais ampla de relações sociais, responsável por estabelecer a origem das demandas e requisições da população, explicitando as desigualdades e os enfrentamentos que exigem processos de atendimento focados e articulados no âmbito da política pública.

O acompanhamento social, assim entendido, é um conjunto de atividades dirigida ao médio prazo. Isto é, não consiste em ações de oferta imediata (ao estilo de plantão) ou com grandes horizontes temporais (três, quatro anos), mas se mostra como ação focada, que procura dar encaminhamento a objetivos que contribuam com a autonomia dos sujeitos atendidos (Faustino, 2019; De Jesus; Rosa; Prazeres, 2004).

Os processos de acompanhamento social dependem intimamente da política pública ou espaço sócio-ocupacional em que se encontra o assistente social. Na política de Assistência Social, estes estarão vinculados ao trabalho de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, bem como ao enfrentamento das situações de violação de direitos ou suspeita. No Sistema Único de Saúde, existirão em função e como apoio às ações de promoção, proteção e recuperação da saúde. Na Política de Educação, atuarão como suporte ao processo de ensino-aprendizagem entre outras áreas.

Dessa forma, os objetivos institucionais são fundamentais para pensar e executar as ações de acompanhamento social. A instituição empregadora possui plano de atendimento, deveres legais a cumprir, bem como equipe e metodologia para articulação de suas atividades. Neste sentido, e como lembra Iamamoto (2009), as ações do assistente social compõem o processo de trabalho institucional, que articula funções e agentes que transcendem o universo imediato da profissão.

O acompanhamento familiar se desenvolverá, portanto, conjugando as características e requisições do público usuário, a realidade institucional, com seus objetivos e recursos (que englobam benefícios, serviços, infraestrutura de trabalho, cultura organizacional e rede de parceiros), além do direcionamento teórico-metodológico e da capacidade operativa do assistente social.

Para além de tais questões, e pensando em todo o universo de possibilidades do acompanhamento social, os conceitos de família e território surgem como fundamentais.

A capacidade de vislumbrar a família como arranjo de pessoas, afetos e responsabilidades (econômicas e de cuidado), em suas múltiplas dimensões e possibilidades, é crucial para uma intervenção consequente e pautada no projeto ético-político (Fávero, Melão, Jorge, 2022; De Jesus; Rosa; Prazeres, 2004). A relevância da questão é transversal ao debate sobre gênero e sexualidade e se impõe quando pensada a necessidade de enfrentamento das discriminações e opressões neste campo.

Como lembra Poster (1979), a família é uma instituição cuja história não se unifica de forma linear e contínua, apresentando diferentes estruturas e funções, conforme o tempo e o espaço social em que se encontra. Os papeis de cuidado, instrução, unidade produtiva, unidade de consumo e subjetivação variam constantemente, estabelecendo os arranjos familiares como fenômeno diverso em forma e conteúdo.

Dessa maneira, não há estrutura ilegítima ou estranha no universo familiar, o que existe são diferentes laços de cuidado, pertencimento, múltiplas relações de interdependência econômica, for-

mas diversas de coabitação entre sujeitos, que estruturam um espaço de reprodução social, que informará os comportamentos, a subjetivação, bem como as relações entre os indivíduos e a sociedade.

Por essas características, é fundamental vislumbrar a família como uma instituição determinada pelas relações sociais mais amplas. Ou seja, os diferentes arranjos familiares se estruturam e são impactados pela conformação política e econômica da sociedade, sobretudo em termos de acessos a bens, serviços, potencial de proteção e cuidado.

Assim, as determinações de classe, gênero, raça-etnia, estabelecem atravessamentos que se impõe às famílias conforme sua posição no espaço social, promovendo a vivência de assimetrias de poder e recursos.

Daí que as classes trabalhadoras experienciam desafios de proteção familiar vinculados ao risco e à vulnerabilidade social (postos pela pobreza, extrema pobreza, desemprego, baixo acesso à saúde, educação, assistência social, moradia etc.), para os quais a política social aparecerá como oportunidade de garantia de direitos ou como forma de vigilância e controle.

A política social terá a família como objeto de intervenção a partir de seus recortes setoriais, e tendo em vista a direção conservadora da reprodução da sociedade do capital, a partir da individualização de problemas sociais e designação de demandas coletivas para resolução no espaço familiar. Ao mesmo tempo, estabelece-se como fonte de provisão de serviços, benefícios, bem como meio de orientação e encaminhamento, isto é, como forma de satisfação de requisições e modo de proteção e promoção dos sujeitos e grupos.

É também dessa forma que a família será alvo dos profissionais que atuam na política social (cada qual com seus diferentes saberes e técnicas). Dentro desse espaço, as múltiplas especializações laborativas são convocadas a atuar, observando os recursos existentes, a base legal e a forma burocrática das estruturas estatais ou rede parceirizada. Nesse lócus se inserem os assistentes sociais, cuja atuação, realizada em troca de um salário, se operará no universo de limitações e possibilidades da conjuntura institucional, mediadas pelas requisições e demandas dos usuários (Iamamoto, 2009).

A família aprece, assim, como âmbito privilegiado para a concretização do acompanhamento familiar. Isto é, como espaço cujas determinações culturais, econômicas e subjetivas impactarão os objetivos e a trajetória do processo de acompanhamento social, a partir de seus diferentes sujeitos, demandas e características.

O conceito de território e, a partir dele, o de domicílio também emergem como fundamental. Território e domicílio não são utilizados como forma de investigar e discriminar as populações atendidas, mas sim para compreender contextos de vivência, apreender necessidades e possibilidades, observar características culturais e as trajetórias individuais e comunitárias, ou seja, como espaço vivo, lócus de produção de história, nos termos de Koga (2013).

Nesse sentido, é fundamental explicitar a concepção de Santos (1999, p. 8) para quem o território

> [...] não é apenas um conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas sobrepostas, o território pode ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

O território, como categoria, se apresenta, assim, como fator decisivo para os processos de acompanhamento social. Isso porque, e de maneira contraditória, as vulnerabilidades, os riscos e as potencialidades das famílias e indivíduos se manifestam e se concentram de forma espacial.

É no território que se processa a circulação de pessoas e mercadorias, onde se encontram os espaços de convívio, trabalho, proteção, lazer, aprendizado. É também nele que se concretizam as ausências, de unidades de saúde, educação, cultura, assistência social; que se estabelece a falta de moradia; que se concentra a pobreza e a extrema pobreza; que se expressa a violência criminal e as violações de direitos.

Em especial, o território e o domicílio se estabelecem como mediações entre os sujeitos, a família e a comunidade, tanto no que toca as redes primárias e secundárias de proteção quanto aos riscos e vulnerabilidades. Ou seja, por meio deles, essas diferentes instâncias são conectadas e se influenciam mutuamente.

Exemplificando tais ponderações, pode-se pensar em uma unidade familiar que apresenta como referência uma mulher negra, moradora da periferia de uma grande cidade, que, além de trabalhadora, se apresenta como principal provedora de cuidados para seus filhos e pais idosos, o que evidencia uma condição específica de requisições para a política social, que precisa atuar tanto na oferta de serviços e benefícios quanto na promoção de espaços de debate e reflexão, que permitam implicar outros membros do grupo nas tarefas de cuidado.

Nesse caso, o trabalho de acompanhamento exige planejamento para a articulação dos recursos públicos, suportes de vizinhança, desvelamento de possibilidades e dificuldades dos vários membros do grupo familiar. Aqui emergem as potencialidades dos diferentes sujeitos, os vínculos e a pertença estabelecida junto ao território e domicílio.

O enfrentamento dos estigmas e limitações de gênero, a partir da problematização dos papeis dos membros da composição familiar e da oportunização de espaços de escuta, orientação e encaminhamentos, também se mostra como uma possível determinação da situação.

Durante o trabalho, o reconhecimento e a valorização da identidade e da história da população negra, com suas diferentes manifestações culturais (música, dança, literatura, religiosidade), podem se apresentar como outro aspecto a ser abordado pela atuação do assistente social, em conjunto com a equipe de sua unidade e parceiros institucionais.

O importante a ilustrar é a diversidade de aspectos e determinações que perpassam o acompanhamento social, exigindo que o assistente social mobilize diferentes conceitos, técnicas e recursos institucionais, mantendo a direção crítica e coerência metodológica.

Realizados tais apontamentos, é possível avançar para outros elementos básicos que conformam as dinâmicas de acompanhamento e orientação a indivíduos, grupos e famílias.

A literatura contemporânea em Serviço Social anota que os processos de acompanhamento social buscam a estruturação de oportunidades e recursos em termos objetivos e subjetivos. Isto é, trata-se tanto de colocar em perspectiva os acessos econômicos, de serviços e benefícios, quanto de estabelecer novas possibilidades de subjetivação, que se estabeleçam como meio de incentivo aos direitos e à autonomia dos sujeitos individuais e coletivos (Lima, 2006; De Jesus, Rosa; Prazeres; 2004; Dias 2015).

Nesses termos, o acompanhamento social, conforme Mioto (2009), apresenta uma dimensão inerentemente educativa, isso porque trata-se também de discutir ideias, posturas, além de apresentar novas formas de visualizar a realidade. Na perspectiva do projeto ético-político, isso representa a busca por um padrão de práticas pedagógicas com horizonte emancipatório, fortalecedoras das organizações da classe trabalhadora e dos movimentos sociais.

Tal direção do projeto profissional se coloca a partir da valorização dos interesses e vivências dos próprios usuários, da sua vocalização no âmbito dos serviços, por meio do incentivo à participação (presença no planejamento das ofertas, em conselhos de políticas públicas e comissões locais, possibilidade de registro de queixas e petições etc.) e da promoção da sua organização em coletivos de bairro, sindicatos, associações e movimentos, de modo a agregar e projetar demandas comuns (Dias, 2015; Vasconcelos, 2015; Luiz, 2005).

Portanto, o processo de orientação e acompanhamento apresenta intuito que ultrapassa o terreno da socialização de informações, objetivando o acesso a momentos de reflexão e vivências por parte dos usuários. Nesse contexto, busca-se a introdução de debates significativos, isto é, que possam ser importantes para os sujeitos e que estejam conectados com sua realidade, interesses e necessidades (Faustino, 2019; Luiz, 2005).

Assim, a literatura profissional enfatiza "o construir com" em vez de apenas "ofertar para" (Moreira, 2023; Faustino, 2019). O fundamental é o convite à fala, à expressão dos usuários sobre os caminhos que querem e precisam perseguir, sobre os assuntos que desejam tratar, sobre as atividades que lhes interessa fazer parte.

Nessa esfera, conforme Moreira (2023), a perspectiva horizontal cabe não apenas aos objetivos das atividades e do plano de trabalho, mas à própria estrutura metodológica do processo de acompanhamento. Por exemplo: ao invés de uma palestra sobre direitos trabalhistas, cujo escopo foi previamente formatado e decidido pelo assistente social, podemos pensar em uma "roda de conversa" focada nos direitos das trabalhadoras domésticas, no qual a demanda partiu das próprias usuárias, que durante um processo de acompanhamento em grupo, requisitaram um espaço aberto em que pudessem tirar dúvidas, ouvir e refletir sobre seus direitos e deveres.

Outra questão diz respeito à participação ativa do usuário na construção do próprio planejamento do acompanhamento familiar, pactuando, junto ao profissional, os horários e a frequência dos encontros de monitoramento, além de todos os objetivos, ações e recursos a serem mobilizados.

Outra questão central, e por vezes pouco notada, é que os processos de acompanhamento social não se restringem apenas às famílias e aos indivíduos, mas também podem ser articulados junto a grupos (Mioto, 2009; Moreira, 2023). Ou seja, o acompanhamento pode estabelecer como premissa a aglutinação de usuários com questões comuns, atendidos por meio de atividades conjuntas, focadas em orientação, disseminação de informações, convivência e promoção de acesso a serviços e benefícios.

O relevante é compreender que o grupo apresenta uma dinâmica própria, que precisa ser estruturada em torno de objetivos e ações com perspectiva de início e fim (Luiz, 2005; Moreira, 2023). Assim, é necessário identificar as demandas, estabelecer, de forma participativa e horizontal o processo e o intuito dos encontros (horários, duração, tipo e objetivo das atividades), suas fases e o modo de avaliação.

A realização de atividades coletivas requer também tempo para estudo e planejamento (que abarca tanto a identificação das necessidades dos usuários, como o período para a definição da estrutura metodológica das ações), além dos recursos específicos para sua realização (transporte para os participantes, salas, materiais pedagógicos, material audiovisual, equipamentos de informática, lanche etc).

Sintetizando todas as premissas aqui trabalhadas, temos o quadro abaixo:

Tabela 1 - Estrutura do acompanhamento social

Definição	Processo de intervenção que visa fortalecer os sujeitos, famílias ou grupos, atendendo suas necessidades e promovendo suas potencialidades. Ocorre por meio de planejamento conjunto com os usuários e abarca os mais diversos espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social. O acompanhamento se direciona não apenas a oferta de recursos, mas a oportunização de espaços de escuta, orientação e reflexão, neste sentido é uma ação eminentemente educativa
Público	Indivíduos, grupos ou famílias.
Temporalidade	Possui horizonte de médio prazo, não se encerrando em atendimentos imediatos ou processos contínuos no tempo.
Condicionantes	• Características e demandas do público usuário (tais como perfil socioeconômico, território, família, necessidades imediatas, potencialidades, determinações de gênero, raça-etnia, compleição física etc.); • Política pública de vinculação do profissional; • Espaço institucional (história, cultura organizacional e estrutura de trabalho); • Ofertas de serviços e benefícios existentes; • Rede setorial e intersetorial.

Fonte: elaboração própria, 2024.

A operacionalização do acompanhamento social

Como visto, a realização do acompanhamento familiar apresenta ao assistente social desafios e exigências variadas. Trata-se de um processo que conjuga diferentes instrumentos e técnicas e que se dirige a diversos contextos institucionais, como programas do terceiro setor, serviços da Política de Assistência Social, unidades de saúde, escolas, ações do campo sociojurídico etc.

A literatura aponta que as dinâmicas de acompanhamento envolvem atividades de acolhida, estudo, planejamento e execução das ações elencadas (Dias, 2015; Faustino, 2019; Lima 2006; Mioto, 2009).

Tais processos podem ser expostos como delineado a frente:

1. Acolhida: processo inicial do acompanhamento, que consiste na escuta das questões, necessidades e demandas dos sujeitos do atendimento, bem como no estabelecimento de vínculo de confiança que facilite futuras intervenções. A acolhida demanda uma postura empática do assistente social, que deve proporcionar aos usuários um espaço para expressar suas dúvidas, demandas e expectativas, bem como realizar orientações iniciais. Técnicas como a entrevista, observação, visita domiciliar ou estruturação de grupos específicos, bem como o uso de instrumentos como fichas de atendimento e prontuários (físicos ou eletrônicos), são o ponto de partida para a operacionalização de tal processo (Faustino, 2019; De Jesus; Rosa; Prazeres, 2004);
2. Estudo: com base na acolhida e em momentos posteriores de coleta de informações, o profissional deve realizar a análise da realidade da família, indivíduo ou grupo, a fim de identificar suas características, necessidades, demandas, potencialidades e fragilidades. Interessa ao profissional levantar o perfil dos usuários (dado pela composição familiar, moradia, dados socioeconômicos, nível de acesso a políticas públicas, relação com a comunidade etc.), mapear as diferentes requisições existentes, verificar as dificuldades e potenciais a serem mobilizados no processo de atendimento. O objetivo é consolidar o conhecimento necessário à intervenção, de forma a subsidiar a sua realização. A utilização de visitas, entrevistas, análise documental, análise socioeconômica e a elaboração de relatórios e laudos emergem como centrais na consecução de tal atividade (Martins, 2023; Mioto, 2009);
3. Planejamento: a partir da avaliação, o profissional e os usuários devem consolidar um plano (com objetivos, metas e prazos) focado no atendimento das demandas existentes, a partir das ofertas de política social da instituição em que o assistente social atua. O planejamento também deve se estabelecer como meio para o enfrentamento de dificuldades e fortalecimento de potencialidades das famílias, indivíduos e grupos. Por isso, ações de articulação junto à rede de serviços setorial e intersetorial, bem como o acionamento de recursos da comunidade, são cruciais para essa atividade. O plano deve ser flexível e adaptável, deve possuir objetivos factíveis, além de contar, em todas as suas fases, com a participação ativa

dos usuários envolvidos, que se exprime desde a forma como as metas são estabelecidas, até os meios de monitoramento e redefinição das atividades. É importante sinalizar que o planejamento deve ser formalizado em um instrumental específico, que alinhe as prioridades, ações e prazos de forma prática e sucinta (Dias, 2015; Martins, 2017; Mioto, 2009);

4. Execução: consiste na operacionalização das ações planejadas. Aqui, surgem como essenciais a orientação, a oferta de serviços, benefícios e a realização de encaminhamentos para rede parceira. É fundamental que o profissional confira prioridade às ações da política social e não às iniciativas dos indivíduos, o que torna nítida a responsabilidade pública pelas demandas do acompanhamento, bem como o compromisso ético-político com a defesa e garantia de direitos. Há que se frisar que o acompanhamento social não é um processo sem fim; as ações são orientadas a objetivos pactuados junto aos usuários e precisam de um horizonte claro de encerramento, inclusive em situações de insucesso ou ausência de adesão. Isso coloca em pauta a necessidade constante de momentos de avaliação entre profissional e usuários, de forma monitorar o alcance das metas, rever objetivos, identificar dificuldades e novas prioridades (Mioto 2009; Dias, 2015).

Com relação ao cotidiano de trabalho, as atividades do acompanhamento social se estabelecem de forma variada. Conforme Mioto (2009), as orientações e encaminhamentos direcionados a famílias e indivíduos são ações de grande importância, que ocorrem em momentos focados, nos quais o profissional realiza a escuta, a socialização de informações e a indicação qualificada de atividades, com vista ao alcance dos interesses ou enfrentamento das necessidades do público. As orientações também podem ocorrer em espaços coletivos como oficinas, grupos e palestras, que permitem agregar sujeitos ou famílias com demandas similares, com vistas à amplificação do processo de socialização de informações e apoio (Moreira, 2023).

O trabalho em grupo é especialmente relevante, uma vez que facilita a socialização de vivências, bem como a discussão horizontalizada das temáticas, possibilitando o desenvolvimento orgânico do debate (Moreira, 2023).

O fundamental é que todas as atividades estejam conectadas aos objetivos do acompanhamento social, a ser desenvolvido conforme as demandas dos usuários, o direcionamento teórico-metodológico do assistente social e ofertas do espaço sócio-ocupacional em que este atua.

Como já frisado, o acompanhamento social é um espaço privilegiado para a oferta de serviços e benefícios, permitindo que se oportunize a política social de forma articulada para famílias e pessoas em situação prioritária. A dificuldade aqui é enfrentar os contextos de escassez, que estabelecem na política pública a direção de seletividade e focalização, alijando públicos em virtude da inexistência de recursos (Pitarello, 2013).

Em todo o caso, a concessão de benefícios e a articulação de serviços são fundamentais para que se estabeleçam respostas concretas aos problemas e requisições das famílias, produzindo alternativas reais para ação e vivência. Essa concepção vai na contramão do minimalismo conservador que impera nas políticas públicas, que cada vez mais, reduzem a ação profissional apenas ao tratamento

discursivo das demandas dos usuários. Expostas as determinantes do debate, cumpre realizar algumas considerações sobre os recursos e elementos básicos necessários ao acompanhamento social.

Há que se frisar que, como qualquer processo interventivo, é necessário estrutura para a boa efetivação do trabalho, em respeito às necessidades éticas e técnicas da atuação profissional. Assim, a existência de sala de atendimento com sigilo, ou salas para atividades coletivas, computadores, internet e telefone, prontuários, bem como carro para realização de visitas, é crucial.

Ainda mais relevante são os critérios de distribuição e realização do trabalho técnico junto a equipe, bem como a oferta de tempo para a consecução das atividades. A quantidade de famílias, grupos ou indivíduos estabelecidos para acompanhamento, bem como o tempo para planejamento das ações e intervenção focada junto aos sujeitos, é uma determinação de grande importância, que ditará as possibilidades e a qualidade do trabalho profissional.

Ainda é relevante que o profissional maneje as tensões institucionais de forma a circunscrever sua atuação aos objetivos da política pública e às suas competências e atribuições. Tal questão é de grande importância, uma vez que as instituições têm utilizado a prerrogativa do acompanhamento como território de proliferação de requisições indevidas, tanto do ponto de vista ético quanto técnico (Martins, 2023; Mioto, 2009).

Para além disso, cabe mencionar o aspecto interdisciplinar e intersetorial do acompanhamento social. Nesse trabalho, o assistente social lidará com instituições e profissionais variados, envolvendo disciplinas e espaços sócio-ocupacionais diversos. Por vezes, executará o próprio processo de acompanhamento social de forma interdisciplinar, por meio de atuação conjunta com outro profissional da equipe. Assim, a capacidade para comunicar tecnicamente seus posicionamentos e impressões, contribuir com o processo de trabalho comum, ao mesmo tempo em que preserva suas prerrogativas e particularidades, é um grande desafio e oportunidade profissional.

Considerações finais

O acompanhamento social de indivíduos, famílias e grupos é tarefa cotidiana dos profissionais de Serviço Social, que, a partir dele, tem como função a articulação de recursos institucionais, o trabalho em rede, bem como o desenvolvimento de atividades socioeducativas, capazes de fortalecer e ampliar as possibilidades de subjetivação e vivência dos usuários.

Conforme a literatura abordada, trata-se de um conjunto de ações sistemáticas e articuladas, planejadas em conjunto com os usuários, que se desenvolvem a partir dos objetivos da política social em que o assistente social está inserido, e pressupõem o estudo da realidade alvo da intervenção, bem como a elaboração e contínua revisão de um plano de intervenção, com metas e prazos definidos.

O acompanhamento social, embora possa se direcionar a indivíduos e grupos, tem a família, sobretudo a partir da direção contemporânea das políticas sociais, bem como o território e o domicílio, como focos principais, que transversalizam e concretizam as demandas e poten-

cialidades dos sujeitos. Trata-se, assim, de questões decisivas, que exigem domínio conceitual por parte dos profissionais.

Com essa natureza complexa, o acompanhamento social é um campo de dilemas e desafios, que se referem ao afiançamento de direitos e proteção, ao cumprimento da missão institucional dentro das políticas públicas, ao exercício das prerrogativas profissionais — as atribuições e competências dos assistentes sociais —, bem como à operação da função educativa da profissão, à luz do projeto ético-político.

Por isso, as considerações aqui envidadas expõem a importância e a profundidade da temática, que determina a atuação de inúmeros profissionais, evidenciando que o desenvolvimento de habilidades e de conhecimento particular sobre o tema é estratégico para a categoria.

Nessa dinâmica, o papel do Serviço Social, em consonância com o projeto ético-político, pressupõe a promoção dos direitos dos sujeitos atendidos, com base num processo de trabalho dialógico, que reconheça as necessidades e interesses dos usuários, o que se contrapõe à diretriz de seletividade e focalização das políticas sociais hoje imperante.

Tem-se aqui o terreno para se observar as contribuições específicas do Serviço Social para os processos de acompanhamento a indivíduos, grupos e famílias. No país, a profissão estabelece uma perspectiva horizontal de respeito aos usuários, defesa de seu protagonismo e de proteção social, intuitos ancorados em seu acúmulo teórico-metodológico e em sua direção ético-política, galvanizada pelo projeto profissional.

Abre-se, assim, a perspectiva de condução desses processos sob um prisma radicalmente democrático, baseado na oferta de oportunidades e perspectivas aos sujeitos e na coletivização das demandas apresentadas pelos usuários.

REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2017.

DE JESUS, C. S.; ROSA, K. T.; PRAZERES, G. G. S. Metodologias de atendimento à família: o fazer do assistente social. **Acta Scientiarum, Health Sciences,** Maringá, v. 26, n. 1, p. 61-70, 2004. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/b5dd/11f2d1a27875deac856e88ef8d4e29174 54a.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

DE ROBERTIS. C. L'accompagnement... une fonction du travail social. **OASIS - Le Portail du Travail Social**, [*S. l.*], p. 1-8, 2005.

DIAS, J. P. W. Proteção social e acompanhamento familiar: reflexões sobre o trabalho na Política de Assistência Social. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2015. Disponível em:_https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180822/Eixo_3_201.pdf. Acesso em: 22 dez. 2023.

FALEIROS, V. P. **Estratégias em Serviço Social**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAUSTINO. T. Q. S. Acompanhamento familiar no âmbito da Proteção Social Básica uma realidade em aprimoramento: as estratégias de intervenções do técnico do Cras (assistente social) no Suas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., 2019, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: CBAS, 2019. Disponível em:_ Disponível em:_https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/1135/1112. Acesso em: 22 dez. 2023.

FÁVERO, E. T.; MELÃO, M. J. R.; JORGE, M. R. T. **O Serviço Social e a psicologia no judiciário**: construindo saberes, conquistando direitos. São Paulo: Cortez, 2022.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KERTUDO, P.; VANONI, D. Politiques sociales, action sociale, travail social : revue de questions pour une prospective, **Recherche sociale**, n. 211, p. 6-23, 2014. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-recherche-sociale-2014-3-page-6.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

KOGA, D. Aproximações sobre o conceito de território e sua relação com a universalidade das políticas sociais. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 30-42, 2013. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/17972. Acesso em: 25 fev. 2023.

LIMA, T. C. S. **As ações sócio-educativas e o projeto ético-político do Serviço Social**: tendências da produção bibliográfica. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89041/231066.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

LUIZ, D. E. C. **Rupturas moleculares emancipatórias:** a potencialidade da prática do Serviço Social. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/470/TESE_DanutaEstrufikaCantoiaLuiz.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social**: elo para a construção da cidadania. São Paulo: Editora da Unesp, 2012.

MARTINS, L. R. A questão dos documentos profissionais no Serviço Social. **Temporalis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 33, p. 75-102, 2017. DOI: 10.22422/temporalis.2017v17n33p75-102. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/15102. Acesso em: 21 fev. 2024.

MARTINS, L. R. O estudo socioeconômico no trabalho de assistentes sociais. *In*: HORST, C. H. M; ANACLETO,T. F. M; CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS (org.). **A dimensão técnico-operativa no trabalho de assistentes sociais**. Belo Horizonte: CRESS, 2023. p. 229-243.

MIOTO, R. C. T. Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS) (org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MOREIRA, C. F. N. O grupo no trabalho de assistentes sociais e sua dimensão educativa. *In*: HORST, C. ; ANACLETO,T. F. M; CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS (org.). **A dimensão técnico-operativa no trabalho de assistentes sociais**. Belo Horizonte: CRESS, 2023. p. 197-211.

PAULO NETTO, J. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAYNE, M. **Teoria do trabalho social moderno**. 2. ed. Coimbra: Quarteto, 2002.

PITARELLO, M. **Seleção socioeconômica:** legitimação da desigualdade na sociedade capitalista. Um estudo dos fundamentos sócio-históricos de sua operação na política social e no Serviço Social. 2013. 365 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17625. Acesso em: 25 fev. 2023.

POSTER, M. **Teoria crítica da família**. São Paulo: Zahar, 1979.

RAINE, L. M.; VO, P.; Wilson, S.; BEGAY, P. L.; DRISKO, J. What is Clinical Social Work? Practitioners' Views. **Clinical Social Work Journal**, v. 51, n. 4, p. 367-378, 2023. DOI: 10.1007/s10615-023-00890-2. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10615-023-00890-2. Acesso em: 25 fev. 2023.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. *In*: ***Geographia***, Universidade de São Paulo, ano 1, nº 1, 1999.

VASCONCELOS, A. M. **A prática do serviço social**: cotidiano, formação e alternativas na área da saúde. 8. ed. São Paulo: Cortez; 2015.

CAPÍTULO 6:

Serviço Social, dimensão investigativa e trabalho profissional

Edilaine Dias Lima
Josiani Julião Alves de Oliveira

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a ofensiva neoliberal coloca como desafio a inserção de assistentes sociais no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista que esse espaço de formação privilegiado contribui para ampliação da dimensão investigativa no cotidiano profissional e, consequentemente, colabora para intervenções mais propositivas e condizentes com projeto profissional do Serviço Social.

Face a determinação posta pelo capital no cotidiano do(a) assistente social, ressalta-se a importância da apropriação do conhecimento crítico no processo de formação, tendo em vista que sua apreensão é essencial para mediações no trabalho profissional.

Isto porque as determinações do capital dificultam e/ou afastam o(a) assistente social de suas atribuições privativas e das competências que lhe são inerentes, como a dimensão investigativa. Por isso, faz-se a defesa que a formação continuada do assistente social, âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, propicia um aprofundamento na pesquisa científica e amplia a capacidade investigativa no exercício profissional.

Além disso, o sucateamento do ensino superior ocasiona a inserção de pesquisadores em outros espaços, além da docência, atribuindo uma identidade de assistente social-pesquisador que deve ser utilizada como estratégia para pensar e repensar o cotidiano.

Desse modo, o presente estudo teórico buscou ampliar o debate acerca das contribuições que o espaço formativo da pós-graduação *stricto sensu* traz para o exercício profissional do(a) assistente social. Para e além da formação docente, a titulação de mestrado e doutorado visa a formação de pesquisadores, o que amplia suas competências e estimula a dimensão investigativa. Assim, o(a) assistente social apreenderá mais competências para enfrentamento das condições objetivas posta no cotidiano.

Logo uma formação crítica em Serviço Social orientada pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, propiciará a apreensão das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativas e ético-políticas da profissão. Isso implica na compreensão dos processos sociais no capitalismo e do significado social da profissão, visto que o(a) assistente social atua na defesa de direitos da classe trabalhadora, e sua intervenção

é pautada nos valores éticos, políticos e humanos. A apreensão das referidas dimensões confere subsídios para dimensão investigativa no exercício profissional.

Serviço Social e formação profissional ético-crítico

A formação em Serviço Social dispõe de um projeto pedagógico, conforme ABEPSS de 1996. Sua direção estratégica busca uma formação profissional crítica, por meio da articulação entre as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, as quais propiciam o desenvolvimento da capacidade investigativa e interventiva. A formação deve estar assentada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O referido processo de renovação se materializou no decorrer dos anos até sua consolidação na última década do século XX. A partir de então, o Serviço Social construiu uma identidade enquanto profissão e se colocou em defesa da classe trabalhadora. Após a consolidação do Projeto Profissional, renovou-se a capacidade intelectual, ética e política da categoria do Serviço Social para direcionar a formação e trabalho profissional (Koique, 2009).

O projeto ético e político profissional defende um perfil de assistente social com capacidade para desvendar as determinações da sociedade capitalista. Tal processo formativo é essencial para que o profissional assuma sua identidade e compromisso com a classe trabalhadora.

Ocorre que a formação não termina na graduação, pois, diante das contradições e complexidades da totalidade social, exige-se profissionais qualificados que tenham competência crítica e capacidade de intervenção propositiva.

A articulação entre a reflexão do fazer ocorre por meio da categoria mediação, ou seja, a "[...] capacidade de compreender o real, mas de modo particular como capacidade de transformá-lo, revelando as infindáveis relações presentes no movimento contraditório da história" (Moraes; Martinelli, 2012, p, 3).

Por meio da mediação, o(a) assistente social conseguirá fazer reflexões críticas que ultrapassam a demanda aparente para uma análise na perspectiva da totalidade, o que lhe permitirá uma aproximação com a demanda real, isto é, da particularidade. Assim poderá propor a intervenção condizente com a necessidade concreta de cada sujeito.

O(A) assistente social tem como objeto de intervenção as expressões da questão social e, tendo estas constantes reconfigurações impostas pelas transformações societárias e do mundo do trabalho, faz-se necessário o aprimoramento profissional crítico do(a) assistente social. Ressalta-se que o presente estudo trata do aperfeiçoamento profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto mais o(a) assistente social aprofunda seu conhecimento nos sujeitos, seu modo de vida e trabalho, isto é, a realidade que está inserido, mais subsídios terá para intervenções propositivas. É necessária a superação da imediaticidade e pontualidade das intervenções no plano das aparências.

Dessa forma, o espaço da Pós-Graduação *stricto sensu* possibilita imersão na pesquisa científica e isso aprimora a investigação e intervenção por meio da mediação. Isso porque a pesquisa é intrínseca a profissão, sendo reconhecida como "[...] mediação constitutiva da identidade profissional, inerente ao projeto ético e político da profissão" (Martinelli, 2008, p. 33).

No cotidiano, as determinações do capital distorcem a realidade, criando obstáculos para que os assistentes sociais apreendam que a investigação está vinculada à intervenção. Da mesma que teoria e prática não se separam. Tal associação prescinde de um(a) assistente social com capacidade reflexiva sobre seu fazer (Carvalho; Veroneze, 2023).

Dito isso, podemos compreender que a pesquisa subsidia a criação de alternativas para transformação da realidade social, pois a pesquisa permite conhecer as demandas concretas da classe trabalhadora, das quais se materializam nosso objeto de intervenção, no intuito de motivar processos de mudanças (Iamamoto, 2015).

Podemos constatar que o espaço formativo da pós-graduação *stricto sensu* confere mais que uma titulação para sua inserção na docência. Para além disso, possibilita a formação de um(a) assistente social-pesquisador, contribuindo para o aprimoramento e a qualificação do exercício profissional, independente da área de atuação.

Dessa forma, consta-se que a apreensão da dimensão investigativa qualifica a intervenção profissional de assistentes sociais. Portanto, é necessário o aprimoramento da atitude investigativa para desvelamento dos fenômenos determinados pela totalidade social. Através da investigação, será possível se aproximar da essência dos fenômenos determinados pelo capital (Guerra, 2009; Battini, 2009; Fraga, 2010).

Assim, enfatiza-se a relevância da apreensão das competências formativas para a apreensão da dimensão investigativa, pois esta é integrante das atribuições e competências profissionais, conforme disposta na lei que regulamenta a profissão e os princípios do Código de Ética. E, tais

> [...] competências referem-se diretamente ao ato de investigar, de modo que, de postura a ser construída pela via da formação e capacitação profissional permanente (cuja importância é inquestionável), a investigação para o Serviço Social ganha o estatuto de elemento constitutivo da própria intervenção profissional (Guerra, 2009, p. 13, grifo da autora).

Podemos constatar que tanto a investigação quanto a intervenção são inerentes a formação e ao trabalho profissional do(a) assistente social. Portanto, é primordial ter a consciência que interferir sobre as manifestações da questão social exige um profissional qualificado para lidar com as mudanças e transformações sociais que impactam o cotidiano. Por isso, é necessária uma educação permanente para repensar o fazer.

Isso porque o atual contexto neoliberal impõe requisições institucionais que interferem no desempenho das atribuições do(a) assistente social. As determinações sociais afastam a reflexão crítica sobre o fazer profissional, pois não permitem ao(à) assistente social aprimorar sua atitude

investigativa para chegar a demanda concreta dos sujeitos. Tais desafios dificultam a exploração de sua capacidade investigativa no cotidiano.

As possibilidades de uma intervenção qualificada são limitadas, porque seu pleno desenvolvimento está condicionado por determinações do capital que incidem no trabalho vivo do(a) assistente social, ainda perpassam por interseccionalidades como os recortes de classe, gênero, raça, etnia, bem como pelas particularidades históricas da profissão, marcadas pela subalternidade, pelo assistencialismo e pela associação ao catolicismo, entre outros (Raichelis, 2011).

As condições concretas do exercício profissional também possuem uma dimensão subjetiva, ou seja, de que modo o(a) assistente social apreende para si o significado social da profissão e sua finalidade, a defesa de uma determinada classe social, a qual projeto societário está vinculado, entre outros.

Portanto, ser um(a) assistente social com compromisso ético-crítico e político exige um esforço permanente do profissional no sentido de retomar as raízes históricas para reafirmar seu posicionamento em defesa à classe trabalhadora. É necessário que o profissional apreenda suas competências e desenvolva uma postura crítica, tão necessárias para enfrentamentos dos obstáculos da atualidade.

Nas palavras de Guerra (2009, p.18) é preciso "ousar saber para ousar transformar", isto é, o(a) assistente social deve explorar sua postura investigativa para apreensão da realidade, interpretação dos fenômenos sociais e criação de possibilidades para transformação social.

Projeto profissional: mediações necessárias para o fazer

O reconhecimento das refrações da questão social como objeto de intervenção do Serviço Social é inerente a identidade profissional e faz a interligação entre formação e trabalho, no sentido que evidenciar a direção social da profissão. Por isso, não podemos separar a teoria da prática, pois aquela confere subsídios para materialização do trabalho.

> O Serviço Social, profissão que intervêm sobre a realidade, cuja direção é fazer enfrentamentos críticos da realidade, necessita de uma sólida base de conhecimentos e de uma direção política consistente para desvendar as forças sociais em presença. [...] entender a forma de existência das expressões da questão social a partir da tríade singularidade, universalidade e particularidade, entendendo o espaço de intervenção como um campo de mediações que se estrutura sobre determinações histórico-sociais constitutivas dos complexos sociais. Relembrando que esta profissão é de natureza interventiva, com forte significado social, cujo compromisso é com a construção de uma sociedade humana, digna e justa (Moraes; Martinelli, 2012, p.6).

As autoras reafirmam a relevância de uma formação crítica embasada no projeto profissional, assim o(a) assistente social terá subsídios para perceber as condições objetivas e seus rebatimentos no

cotidiano. Por isso, cabe ao profissional se apropriar da categoria mediação, pois esta permite uma compreensão do fazer profissional conforme direção social preconizada pelo projeto profissional.

O cotidiano de trabalho enquanto é um espaço privilegiado para medições, tendo em vista que as determinações do capital se expressam nas relações sociais e se materializam em condições objetivas, tais como a correlação de forças, as disputas de projetos, as requisições institucionais, a subordinação, a precarização do trabalho, entre outas.

Desse modo, diante das demandas aparentes do cotidiano, cabe ao(à) assistente social fazer mediações para desvelar aquilo que está encoberto pela lógica do capital, pois as demandas chegam de forma imediata, mas exigem competência ético-crítica para ultrapassar singularidade dos fenômenos a partir de uma análise de sua totalidade para depois chegar particularidade da demanda.

> Podemos, portanto, constituir totalizações provisórias, mas sempre serão provisórias; novas mediações trarão outros elementos e com eles novos sentidos e será necessário sempre uma nova totalização. As análises territoriais, os diagnósticos que realizamos para projetar um conjunto de ações que visam transformar determinado aspecto da realidade, delimitado como objeto de intervenção, são absolutamente provisórios, porque o real está em movimento, nós estamos em movimento, nossa apreensão do real está em movimento. Nossa necessidade de capacitação é, portanto, permanente, porque novas mediações, novas produções, novas experiências, pesquisas, estudos, descobertas exigirão novas apreensões, muitas vezes a aquisição de novas competências, a ampliação de nossas cadeias de mediações teórico práticas (Prates; Carraro, 2017, p. 165).

A categoria de assistentes sociais pertence à classe trabalhadora e atua na operacionalização de políticas públicas, no sentido de levar acesso aos direitos sociais fundamentais para que assegurar a proteção social à população.

O trabalho na operacionalização de serviços no cotidiano de assistentes sociais também exige dos profissionais competências teórico-metodológicas, técnicos-operativas e ético-políticas, apreendidas numa formação crítica conforme preconiza o Projeto Profissional, no intuito de uma intervenção propositiva.

Mesmo munido de condições subjetivas para o desenvolvimento de um trabalho ético crítico, este é atravessado por condições adversas impostas pela lógica do capital, pois a precarização do trabalho atinge toda a classe trabalhadora.

Historicamente, quando o Serviço Social iniciou o processo de Renovação Profissional, iniciou-se à criação do Projeto Ético e Político para orientar a formação e trabalho. O projeto profissional se consolidou na década de 1990, cuja materialidade se expressa na Lei de Regulamentação Profissional, Código de Ética e Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.

Segundo Koike (2009), a lei que regulamenta a profissão define competências e atribuições privativas ao(à) assistente social e busca fortalecimento do projeto profissional, pois o fazer necessita de apropriação intelectual e técnica com direcionamento ético-político. Reafirma-se a necessidade de uma formação com rigor teórico crítico que caminhe na direção da transformação social.

Ressalta-se que os cursos de instituição de ensino privadas e o ensino a distância são responsáveis pela formação da maioria dos assistentes sociais. Mas, deve-se ressaltar que apenas uma formação pública presencial, apesar de ser mais qualificada, não garante ao(à) assistente social a resolução de todos os problemas sociais. Por outro lado, uma formação crítica propicia mais condições para que o(a) assistente social apreenda as dimensões teórico-metodológica, técnico-operativas e ético-políticas, assim como apropriação de sua capacidade investigativa e interventiva.

Mesmo que o(a) assistente social tenha se apropriados das competências formativas, no cotidiano de trabalho terá que lidar com as determinações colocadas pelo capital, como, por exemplo, a precarização do trabalho que implica na diversidade de vínculos de emprego, contratações temporárias por processo seletivo, terceirização, cargos de confianças, o que resulta na rotatividade de profissionais.

Essas modalidades precárias dificultam a união da categoria de assistentes sociais na luta por melhores condições de trabalho, pois, antes disso, buscam a manutenção de seus empregos, ainda que precários, dificilmente irão se indispor com o empregador, pelo contrário, propagarão a lógica do capital.

Na atualidade, a categoria profissional do Serviço Social enfrenta muitos desafios decorrentes do capitalismo financeiro, que impactam o cotidiano profissional do(a) assistente social, visto que possui autonomia relativa para lidar com as condições objetivas e determinações institucionais (Iamamoto, 2015).

O(A) assistente social pertence à classe trabalhadora, tendo em vista que vende sua força de trabalho mediante pagamento de salário. Portanto, está subordinado às determinações institucionais e à pela exploração da força de trabalho vivo. Enquanto trabalhador, assalariado o(a) assistente social lida com a correlação de forças, disputas de projetos, conflito de interesses, entre outros (Raichelis, 2011; Silva; Trindade, 2020).

Devemos ressaltar que a subordinação não é sinônimo de subalternização. Isso significa que, apesar do(a) assistente social estar subordinado às normas, regras e solicitações da chefia imediata, tais requisições devem ser condizentes com os princípios éticos e as atribuições privativas.

A criação de alternativas resolutivas no cotidiano depende, em parte, de condições subjetivas apreendidas pelo(a) assistente social no processo formativo. Dessa forma, mesmo com uma autonomia relativa, o(a) assistente social tem a possibilidade de realizar as medições necessárias para intervenções resolutivas, conforme preconiza seu projeto profissional.

Isso porque o trabalho do(a) assistente social possui um caráter interventivo e, para que sua intervenção seja qualificada, é imprescindível domínio das competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas. Nesse sentido,

> [...] uma capacitação crítico-analítico, que possibilite a ressignificação de seus objetos de ação em suas particularidades socioinstitucionais para elaboração criativa de estratégia de intervenção, comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional (Prates; Pontes; Hoepner, 2021, p. 32).

Os referidos autores explicam a relevância da apreensão das competências formativas do(a) assistente social para uma intervenção propositiva no exercício profissional. Somente uma formação crítica, assentada nas Diretrizes da ABEPSS de 1996, fornece condições para o profissional driblar as adversidades do cotidiano.

Tais competências perpassam o trabalho profissional e devem ser aprimoradas de forma permanente, pois as manifestações da questão social acompanham as mudanças dos processos sociais, isto é, são mutáveis. O(A) assistente social não deve se adequar às determinações socioinstitucionais, mas sim ressignificar seu olhar sobre a finalidade da profissão diante de tantas transformações, deve reinventar suas estratégias de intervenção.

No cotidiano o(a) assistente social deve buscar direcionamento sobre o que fazer, como fazer e por que fazer no Projeto Profissional. Dessa forma, independente da configuração societária atual, que impõe múltiplos desafios na execução do trabalho, ainda haverá possibilidades de criação de alternativas para o exercício de um trabalho que visa à defesa da classe trabalhadora.

Na atualidade, temos a crescente mercantilização do ensino superior devido à ampliação do ensino a distância, que possui uma formação acrítica descolada da realidade social. Em consequência, tem-se a inserção de profissionais acríticos nos espaços sócio-ocupacionais, mais suscetíveis a modalidades de contratações precárias de trabalho e mais passivos às requisições institucionais.

Sem uma formação qualificada nos moldes das Diretrizes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, corre-se o risco de uma inserção de profissionais suscetíveis a serem cooptados pela lógica do capital, que farão intervenções distantes do preconizado pelo projeto profissional.

> O trabalho profissional na perspectiva do projeto ético-político exige um sujeito profissional qualificado capaz de realizar um trabalho complexo, social e coletivo, que tenha competência para propor, negociar com os empregadores privados ou públicos, defender projetos que ampliem direitos das classes subalternas, seu campo de trabalho e sua autonomia relativa, atribuições e prerrogativas profissionais (Raichelis, 2013, p. 631).

A referida autora reforça a importância de um trabalho pautado no projeto profissional para dar conta das determinações postas pela lógica do capital, como a burocracia e as requisições institucionais, entre outras. Isso exige conhecimento aprofundado dos processos sociais e dos sujeitos. Dito de outro modo, é necessário que o(a) assistente social tenha uma apreensão crítica da totalidade social, aproximação dos sujeitos e seu território, pois é a classe trabalhadora que a profissão defende.

Nesse contexto, como fortalecer a luta contra a precarização no cotidiano de trabalho de assistentes sociais? Ressalta-se que os profissionais possuem diferentes tipos de formação, modalidades distintas de contratação, que influenciam em dois aspectos, seja no trabalho comprometido com a classe trabalhadora ou na subalternização institucional.

Mas deve ficar explicito que, para além das condições subjetivas do(a) assistente social, o cotidiano é permeado por condições objetivas, dentre elas a precarização das condições de tra-

balho. Assim, não podemos imputar ao(à) assistente social a responsabilidade pela resolução dos problemas sociais pois problemas complexos exigem soluções complexas.

Por isso, o enfrentamento das condições precárias de trabalho prescinde de condições subjetiva adquiridas na formação em Serviço Social, isto é, competências teóricas, éticas e críticas que se articulam para compreensão das demandas da classe trabalhadora postas na realidade social. Desse modo, as ações profissionais podem se adequar aos interesses institucionais ou contribuir para garantia das necessidades sociais da classe trabalhadora. Nesse sentido, é necessário que

> [...] o processo de ensino-aprendizagem realize esse movimento de desvendamento/ novas apropriações/ novas sínteses provisórias. Espera-se que cada tese, realizada a partir de sucessivas aproximações, de movimentos de investigação e mediações teórico-práticas, seja novamente negada, reiniciando o movimento de apropriação e ressignificação, para chegar a novas totalizações provisórias. Esses movimentos contemplam a ruptura e, ao mesmo tempo, a continuidade, algo que, embora seja novo, guarde na síntese os elementos das etapas anteriores ou seja, que se conforme, não por "desconstruções", mas por superações (Prates, 2020, p. 4).

O neoliberalismo e a precarização do trabalho impuseram novas requisições institucionais, que podem afastar o profissional da reflexão crítica do seu fazer profissional.

Os serviços sociais incorporam a lógica de produção pautada na concepção de produtividade e intensificação do trabalho, impondo novos contornos ao mercado de trabalho de assistentes sociais para atender às novas requisições e demandas institucionais. Isso exige capacitação acadêmica para compreensão das contradições da totalidade social (Iamamoto, 2015).

Dentre os principais desafios da atualidade enfrentadas no trabalho profissional do(a) assistente social, Iamamoto (2015) destaca as contrarreformas, a retirada de direitos historicamente conquistados, a flexibilização do trabalho através de vínculos precários, o adoecimento mental pela sobrecarga de trabalho ou por atribuições institucionais, entre outros. Vivencia-se a crise de mundialização do capital financeiro, e suas consequências atingem a classe trabalhadora, que vivenciam a ampliação do desemprego estrutural e o acirramento das expressões da questão social.

Essa conjuntura traz novas demandas e necessidades dos sujeitos para o cotidiano de trabalho do(a) assistente social, pois o mundo moderno reconfigurou as expressões da questão social, o que configura novas demandas, exigindo novas mediações e novas respostas dos(as) assistentes sociais. Isso posto, ratifica-se a necessidade de apreensão das competências e atribuições do Serviço Social alinhadas ao projeto profissional hegemônico, a fim de decifrar as imposições da totalidade sobre a vida da classe trabalhadora (Iamamoto, 2015; Raichelis, 2011).

São mudanças que refletem no cotidiano do(a) assistente social devido à reconfiguração do mercado de trabalho nos diversos e espaços ocupacionais onde os assistentes sociais estão inseridos enquanto trabalhadores assalariados. Desse modo, não é possível escapar das determinações estruturais que ampliam a precarização do trabalho no atual contexto mundial de reorganização do capital.

Nesse contexto de transformação, o trabalho é agravado pela precarização no trabalho de assistentes sociais e implica em profissionais mal remunerados, jornadas de trabalho excedentes, acúmulo de funções, rotatividade de profissionais, entre outras. Isso inviabiliza o exercício profissional e coloca em risco o atendimento das demandas e da qualidade dos serviços prestados à classe trabalhadora.

Em consequência das mudanças do capital e do mundo do trabalho, Iamamoto (2015) ressalta que ocorreu uma reconfiguração da questão social. Isso implica em novas demandas para a classe trabalhadora, consequentemente, gera novas atribuições para os assistentes sociais.

É essencial a compreensão dos limites da profissão no modo de produção capitalista. A contradição é inerente a totalidade social, consequentemente, acompanha o(a) assistente social em seu cotidiano. A correlação de forças entre a autonomia profissional e as determinações institucionais será permanente. Por isso, ratifica-se a necessidade de uma formação ético-crítica que possibilitará desvendar desafios colocados no cotidiano pela lógica do capital.

Nessa contradição entre trabalho e profissão, é possível elucidar o significado social desta profissão e não mascarar, ainda mais, sua condição de trabalhador assalariado que lhe impõe limites, mas sem renunciar às possibilidades de um trabalho qualificado no cotidiano.

Sendo o(a) assistente social dotado de condições subjetivas, deve ser um profissional competente para uma intervenção qualificada no desempenho de suas atribuições. Igualmente, deve possuir subsídios para o enfrentamento das condições objetivas que limitam o trabalho profissional à burocracia e às requisições institucionais.

Diante disso, para que o(a) assistente social não fique imerso a imediaticidade do cotidiano, é necessário o aprimoramento profissional permanente para apreensão de sua dimensão investigativa que fornecerá subsídios para uma intervenção propositiva.

Considerações finais

Mediante o exposto, vê-se que as transformações societárias e do mundo do trabalho associadas ao modelo de governo neoliberal, favorecem à reprodução social do capital com e contribuem para o acirramento das desigualdades sociais. Isso porque a flexibilização do trabalho também precariza as condições de vida da classe trabalhadora.

Diante disso, configuram-se as manifestações da questão social e impactam no fazer profissional de assistentes sociais que na condição de assalariados estão subordinados às determinações institucionais. Só resta um caminho, isto é, a defesa do projeto profissional como fundamento para formação e o trabalho profissional.

A categoria profissional de assistentes sociais precisa romper com o paradigma de que a pós-graduação *stricto sensu* está restrita à docência. A ocupação do espaço acadêmico denota resis-

tência e propicia uma imersão na pesquisa, consequentemente, ampliará a dimensão investigativa e isso qualificará a intervenção do(a) assistente social no cotidiano.

Portanto, o aperfeiçoamento profissional deve ser permanente, tendo em vista que a realidade social é mutável. Dessa forma, a qualificação no âmbito de mestrado e doutorado expressa novas possibilidades para o fazer profissional, pois amplia suas condições subjetivas para um saber-fazer ético-crítico.

Enfim, faz-se necessário incentivar à qualificação crítica permanente de assistentes sociais, no sentido de uma compreensão ampliada das expressões da questão social sob a égide do neoliberalismo, conforme seu contexto histórico, político, econômico e social. Assim, o(a) assistente social, na medida das possibilidades, realizará um trabalho comprometido com a finalidade social da profissão.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes gerais para o curso de serviço social. **Cadernos ABEPSS**, n. 7, 1997. Disponível em: https://www.ABEPSS.org.br/arquivos/textos/documento_20160331113816637721o.pdf. Acesso em: 6 maio 2024.

BATTINI, O. Atitude investigativa e prática profissional. *In*: BAPTISTA, M.V., BATTINI, O. (org.). **A prática profissional do assistente social**. São Paulo: Veras Editora, 2009. p. 30-53.

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. **Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012]. Disponível em: https://cresspr.org.br/wp-content/uploads/2024/08/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

CARVALHO, C. C.; VERONEZE, R. T. Considerações sobre a práxis no trabalho interventivo do/a assistente social. *In*: **Temporalis**, v. 23, n. 46, p. 357-374, 2023. https://doi.org/10.22422/temporalis.2023v23n46p357-374

FRAGA, C. K. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 40-64, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/4Ktm9MXBs6RhQPb4Wg7wgBD/. Acesso em: 3 ago. 2024.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. *In*: **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD, 2009. Disponível em: https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/C8pQHQOyl68c9Bc41x5Y.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2015.

KOIKE, M. M. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. *In*: **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD, 2009.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: identidade e alienação. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, J.; MARTINELLI, M.L. A importância da mediação para o Serviço Social. *In*: SEMINÁRIO LATIOAMERICANO DE ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. INTERACCIÓN Y PERSPECTIVA, 20., 2012, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: PUC, 2012. Disponível em: http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Y6O09Vi7X170OE584Roe.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

PRATES, J. C.; CARRARO, G. "Na prática a teoria é outra" ou separar é armadilha do capitalismo? **Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 161-171, 2017. DOI: 10.18315/argum.v9i2.15424. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/15424. Acesso em: 25 fev. 2024.

PRATES, J. C.; PONTES, R.; HOEPNER, C. M. A contribuição da obra marxiana para a formação em Serviço Social e os desafios do tempo presente. *In*: PRATES, J. C.; REIS, C. N.; ANDRADE, R. F. C. (org.). **Serviço Social, Economia Política e Marxismo**. Manaus: Alexa Cultural, 2021. v. 1, p. 27-44.

PRATES, J.C. A Fundamentação marxiana para a formação e trabalho do Assistente Social no Brasil. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 1-9, 2020. DOI: 10.15448/1677-9509.2020.2.39639. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/39639. Acesso em: 25 fev. 2024.

RAICHELIS, R. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. **Serviço Social e Sociedade**, n. 107, p. 420-437, 2011. DOI: 10.1590/S0101-66282011000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/xJZpht8LVT96vSvn7cPNQMR. Acesso em: 5 mai. 2024.

RAICHELIS, R. Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 609-635, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/nWD4BRgjxy4H54tJtXyxVst/. Acesso em: 8 jul. 2024.

SILVA, J. L.; TRINDADE, R. L. P. Autonomia profissional e trabalho assalariado. **Argumentum,** Vitória, v. 12, n. 1, p. 174-185, 2020. DOI: 10.18315/argumentum.v12i1.27089. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/27089. Acesso em: 25 fev. 2024.

CAPÍTULO 7:

As contribuições da Política Nacional de estágio em Serviço Social na qualificação do estágio supervisionado: uma análise a partir do estado da arte

Maicow Lucas Santos Walhers
Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

Introdução

A defesa do estágio supervisionado se insere no bojo de um projeto de formação profissional que está em constante e permanente disputa na sociedade brasileira. É a partir das transformações do mundo do trabalho e seus rebatimentos nas profissões e nos seus estatutos que os profissionais, alicerçados em determinados projetos de profissão e de formação, se articulam na construção de respostas que buscam realizar enfrentamentos as questões do mundo do trabalho e as demandas da classe trabalhadora ou da classe dominante frente as conjunturas socioeconômicas, políticas e culturais.

O Serviço Social enquanto profissão inscrita na divisão sociotécnica do trabalho, historicamente, tem reafirmado seu compromisso com a luta da classe trabalhadora, por meio do projeto ético-político profissional, em defesa da construção de uma sociedade justa e igualitária. Nessa perspectiva, no campo da formação acadêmico-profissional, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) tem sido protagonista na construção de um projeto de formação crítico e em consonância com o projeto ético-político profissional. Destaca-se a elaboração das Diretrizes Curriculares e da Política Nacional de Estágio na defesa da qualidade da formação acadêmico-profissional em Serviço Social.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que a partir de princípios e da forma como organiza o processo de formação, constroem uma lógica formativa que consolida um determinado projeto de formação, dinâmico e acompanha o debate acadêmico e profissional da categoria. Defendendo, problematizando e produzindo conhecimento que desenvolva competências, habilidades que sejam capazes de construir um perfil profissional, crítico, propositivo e criativo necessário para o deciframento da realidade social e a defesa do projeto ético-político. E de se apropriar desses desafios e da dinâmica das lutas de classes e do movimento das expressões da questão social.

Esse é o diferencial das DCs, que estão em constante movimento com a realidade social e na defesa do projeto de formação construído coletivamente pela categoria com o protagonismo da ABEPSS.

É por meio dos fóruns e eventos da categoria como o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), que fomentam o debate em torno da formação acadêmico-profissional. As referências de autores que pesquisam a temática, tendo as DCs como norteadora, direcionam os seminários de revisão curricular nas diferentes Unidades de Formação Acadêmicas (UFAS), defendendo a sua qualidade frente à precarização do ensino superior e a ofensiva do projeto de formação defendido pelo mercado de trabalho. Materializando o projeto de formação defendido pelo Serviço Social através dos Projetos políticos pedagógicos dos cursos.

Nessa mesma direção, por meio da organização política da categoria, tendo à frente a ABEPSS, deu-se a construção da Política Nacional de Estágio em Serviço Social (PNE). A necessidade de construção da PNE vem do resultado do relatório da pesquisa avaliativa da implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, que foi socializada no XI ENPESS em São Luís/MA em dezembro de 2008[1].

> [...] A discussão sobre esta Política iniciou-se com o lançamento, em maio de 2009, do documento-base que subsidiou o amplo debate coletivo, ocorrido em todo o país em eventos realizados entre os meses de maio e outubro do corrente ano, que discutiram o referido documento e encaminharam propostas para a versão final da PHE. Essas contribuições e foram debatidas nas seis oficinas regionais de graduação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.
>
> Esse processo coletivo de debates demonstra o caráter mobilizador e estratégico da PNE na defesa do projeto de formação profissional e instrumento de luta contra a precarização do ensino superior. Neste sentido, a proposta das Unidades de Formação Acadêmicas (UFA's), professores, estudantes e assistentes sociais ao chamado da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social foi significativa e propositiva, tornando a construção da PNE um elemento de mobilização efetiva em todo Brasil, conforme demonstram os dados relativos aos debates ocorridos no país que discutiram a Política: 80 eventos, que contaram com participação de 175 UFA's e 4.445 participantes. (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2009, p. 162-163).

Em consonância com seu direcionamento ético-político, a ABEPSS, mais uma vez, mobilizada pela categoria na defesa da qualidade da formação profissional e no enfrentamento dos desafios historicamente (im)postos pelo mundo do trabalho, frente à contrarreforma da educação e do ensino superior, se posiciona na construção de uma Política Nacional de Estágio (2010), realizando a defesa do estágio supervisionado; reafirmando sua concepção pela categoria, seus princípios e diretrizes, instrumentos para efetivação pelas UFAs e principalmente, aprofundando e problematizando os desafios para sua efetivação, entre eles, a articulação entre formação e trabalho profissional, a supervisão direta de estágio, o estágio obrigatório e não-obrigatório, a indissociabilidade entre supervisão de campo e acadêmica e entre ensino, pesquisa e extensão. Outro salto qualitativo

1 A PNE contextualiza esse processo, sinalizando os encontros, os sujeitos que participaram de sua construção e dos documentos oriundos das reuniões realizadas através das regionais da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Para conhecimento desse processo consultar: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Temporalis**, Brasília (DF), ano XI, n. 17, jan./jun. 2009.

está na elucidação das atribuições dos(as) sujeitos envolvidos no processo da supervisão, o que até antes da PNE, não tinha um instrumento que norteasse os sujeitos partícipes desse processo de forma mais aprofundada.

> Esse processo coletivo de debates demonstra o caráter mobilizador e estratégico da PNE na defesa do projeto de formação profissional e como instrumento de luta contra a precarização do ensino superior. Neste sentido, a resposta das Unidades de Formação Acadêmica, as UFA's, professores, estudantes e assistentes sociais ao chamado da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social foi significativa e propositiva, tornando a construção da PNE um elemento de mobilização efetiva em todo Brasil, conforme demonstram os dados relativos aos debates coorridos no país que discutiram a Política: 80 eventos, que contaram com a participação de 175 UFA's e 4.445 participantes (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2009, p. 163).

Essa realidade, apresentada pelo documento, demonstra a dimensão ético-política da profissão, a capacidade organizativa da categoria enquanto coletivo em defesa da formação acadêmico-profissional em Serviço Social, além da resistência frente ao cenário avassalador que se configura a política educacional brasileira e as condições de trabalho da classe trabalhadora. Caracteriza a representatividade dessa categoria, enquanto hegemonia política, demonstrando sua força combativa que se movimenta em defesa de da profissão.

Os desafios e tensões frente à contrarreforma da educação e do ensino superior são também abordados pela PNE, denunciando de forma crítica e propositiva os rebatimentos do modo de produção capitalista e a disputa por projetos de educação e de formação no seio da sociedade no cenário brasileiro, demonstrando, de forma contundente, o posicionamento da categoria, no enfrentamento do projeto de formação capitalista que alicerça uma educação adestradora, desigual (educação cada vez mais elitizada), precarizada, tecnicista e vinculada aos interesses de acumulação.

Nesse sentido, é essencial abordar o contexto da construção da PNE e reafirmar sua importância frente aos desafios contemporâneo. Para a realização de sua defesa, a é necessário apropriar-se dos seus princípios e elementos, que instrumentalizam a efetivação do estágio supervisionado conforme preconizado pelas DCs, tornando o estágio um espaço de desenvolvimento da autonomia, de competências e habilidades necessárias para a intervenção profissional, da crítica radical e propositiva alicerçada no projeto ético-político profissional, da articulação entre formação e trabalho, conhecimento e realidade, estágio e supervisão, fortalecendo a unidade entre teoria e realidade social por meio das mediações necessárias para o desvelamento do real.

Principais elementos, princípios e diretrizes para a qualificação do estágio e a contribuição da PNE

Conforme apresentamos, a PNE representa um esforço coletivo da categoria para a defesa e qualificação do estágio supervisionado em Serviço Social, aprofundando seus principais elementos

frente aos desafios contemporâneos e seus rebatimentos no Serviço Social. Os avanços que a PNE simboliza na formação acadêmico-profissional trazem elementos fundamentais que ainda são desafios para a categoria, que não foram superados e que estão na centralidade do debate da categoria.

Apesar da riqueza que a PNE simboliza, trazendo diversas questões que devem ser apropriadas pela categoria, ainda carece de pesquisa, aprofundamento e apropriação. Não se trata somente de um documento que orienta a profissão, mas representa uma defesa da qualidade da formação profissional, resistência e enfrentamento da lógica do capital hegemônica e seus rebatimentos no ensino superior e na formação acadêmico-profissional.

A PNE reafirma a centralidade do estágio supervisionado, elucidando suas particularidades e, principalmente, dando a dimensão e real configuração em relação ao estágio enquanto atividade pedagógica inserida no projeto pedagógico do curso, ou seja, explicita a lógica que sustenta a sua compreensão e materialização.

Para avançarmos na defesa e qualificação do estágio supervisionado, é necessário que a categoria se aproprie, problematize, debata e capacite os diferentes sujeitos inseridos nesta atividade pedagógica — docentes, supervisores(as), estagiários(as), UFAs — para a realização do estágio supervisionado. A própria PNE traz estratégias nesse sentido ao preconizar seus princípios e elementos para a realização do estágio. Para isso, torna-se necessário abordar a temática nos eventos da categoria, nos fóruns de supervisão e atividades de formação permanente em Serviço Social.

A PNE problematiza os desafios para a formação profissional frente à contrarreforma do ensino superior e seus rebatimentos na formação profissional, no estágio obrigatório e não obrigatório, e na supervisão direta de estágio; coloca princípios para a efetivação do estágio, a importância dos planos de estágios e qualifica as atribuições dos sujeitos partícipes do processo de supervisão e demais estratégias para sua operacionalização.

Em relação ao estágio curricular não-obrigatório, a PNE aponta para os desafios presenciados, como o não acompanhamento supervisionado da atividade, a oferta de campo de estágio, que além das modalidades obrigatória e não obrigatória, há também a expansão do ensino, principalmente na modalidade a distância, que forma um contingente maior de discentes, que também vão requerer campo de estágio. É necessário reafirmar que, apesar de ser opcional, o estágio curricular não obrigatório deve seguir as orientações e normativas do curso em relação ao estágio e constar no projeto pedagógico do curso, não ficando algo desconexo e sem objetivo na formação acadêmico-profissional na graduação:

> Em alguns cursos de Serviço Social o estágio supervisionado curricular não obrigatório está presente nos Projetos Pedagógicos, sendo possível contabilizar a carga horária, realizada pelo estudante, como atividade complementar. Em outros, essa possibilidade não existe, pois não está contida nos Projetos Pedagógicos. Parece ser uma realidade geral que as UFAs não vêm acompanhando a referida modalidade de estágio, ficando seu encaminhamento sob a responsabilidade de entidades que atuam como agentes de integração, pró-reitorias de graduação e dos departamentos de assistência ao estudante. (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2009, p. 167).

O estágio não obrigatório pode ser considerado como uma atividade complementar, mas deve ter a mesma qualidade do estágio curricular obrigatório e não servirá para substituí-lo, inclusive é necessário que tenha supervisão de campo e acadêmica e siga algumas exigências, entre elas, a finalidade precípua do estágio, que é a vivência do trabalho profissional, conforme destaca a Política:

> a) inserção discente em atividades atinentes ao exercício da profissão; b) garantia de supervisão acadêmica e de campo; c) exigência de relatórios semestrais; d) documento comprobatório da carga horária cumprida no campo de estágio; e) pré-requisitos ou co-requisitos de disciplinas que abordem conteúdos relacionados a ética profissional e fundamentos histórico-teórico-metodológicos do Serviço Social para a inserção nesta atividade; f) a carga horária do estágio não obrigatório não será integralizada como parte das exigências do estágio obrigatório; g) o(a) docente responsável pela supervisão destes estágios deverá acompanhar o(a) estagiário(a) por meio de encontros com os(as) estudantes; avaliação das condições éticas e técnicas do campo de estágio e da vinculação das atividades discentes previstas no Termo de Compromisso de Estágio (TCE) ao exercício da profissão Serviço Social; acompanhamento do instrumento comprobatório da frequência no campo; orientação e avaliação dos relatórios elaborados pelo(a) estagiário(a) (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2009, p. 190).

Dessa forma, a PNE marca o compromisso com a qualidade do processo formativo de qualidade e, ao mesmo tempo, reafirma o compromisso e a defesa do estágio supervisionado, trazendo um maior entendimento em relação às atribuições dos sujeitos envolvidos nesta atividade pedagógica, tratando também de outras especificidades do estágio como as colocadas anteriormente.

Entre os princípios destacados pelas DCs que contribuem para a unidade na formação profissional, destacam-se: "4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares; [...]" (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2007, p. 73) e, principalmente, através do "5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; [...]" (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2007, p. 73). A importância da construção de outros espaços para a efetivação da relação teórico-prática também é elucidada nas DCs através do princípio da "8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; [...]" (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2007, p. 73).

O estágio configura-se como espaço de síntese da relação entre conhecimento e realidade social, através da supervisão de campo e acadêmica como elementos fundantes dessa relação. Dessa forma, a centralidade do estágio supervisionado em Serviço Social, que diferentemente dos outros componentes curriculares, que pode abordar a realidade social, o estágio se realiza pela inserção do estagiário no campo de estágio, pressupondo supervisão sistemática. Configurando-se como princípios norteadores do estágio, conforme colocado pela PNE, o que pressupõe a articulação de diversas dimensões do processo de ensinagem.

Esse princípio é elucidado pela Política através da articulação entre Formação e Exercício profissional e também está intrinsecamente relacionada com a indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e de campo. Afinal, essas dimensões são fundamentais para garantia da unida-

de entre teoria e prática: é através da inserção do(a) estagiário(a) no campo de estágio, mediatizado pelo conhecimento apreendido ao longo do curso e mediante a supervisão direta e sistemática, que o(a) discente poderá compreender as particularidades da profissão e desvelar o real para identificar as possibilidades de intervenção profissional.

Podemos, a partir dessa afirmação, defender que o estágio, com base na PNE, adquire a dimensão e complexidade que lhe são inerentes, consolidando sua maturidade no processo de formação acadêmico-profissional, devendo a categoria preservar esse avanço e reafirmar essa perspectiva nos diferentes espaços, contribuindo para que os(as) profissionais, supervisores(as) de campo, acadêmicos(as), docentes, coordenadores(as) de curso e de estágio, pesquisadores(as) da temática realizem sua defesa enquanto atividade privativa e pedagógica, ou seja, não trata de uma atribuição "a mais" para o profissional, mas sim de uma atribuição profissional, como as demais que estão preconizadas na lei de regulação e no código de ética profissional.

O estágio supervisionado é considerado como espaço de construção da identidade profissional, fortalecendo o compromisso enquanto sujeito coletivo, ao passo que também contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação profissional. Também se configura como mediação na formação profissional e espaço de apreensão das múltiplas determinações da realidade social. "As mediações funcionam como condutos por onde fluem as relações entre as várias estâncias da realidade. São elas que possibilitam conceber-se a realidade como totalidade" (Pontes, 1997, p. 181).

Reafirma-se o estágio supervisionado como atividade fundante do processo de ensinagem em Serviço Social, em uma perspectiva de educação e de formação crítica, embasado em valores, princípios e diretrizes para a formação e o trabalho profissional construídos e defendidos pela categoria. Defendemos o estágio como atividade curricular obrigatória conforme preconizado pelas DCs, sendo a única que pressupõe para sua efetivação a supervisão — uma importante atividade que possui como salto qualitativo na defesa da formação em Serviço Social ao articular os três sujeitos partícipes do processo de supervisão. Além disso, trata-se de uma importante atividade para garantir a síntese entre conhecimento e realidade social, trabalho e formação, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício profissional, pois articulam diferentes sujeitos, em diferentes dimensões com o único objetivo: qualificação para o exercício profissional.

A PNE coloca a indissociabilidade dos elementos centrais da formação profissional preconizado pelas DCs, e a articula no estágio supervisionado, enquanto dimensões inerentes ao processo de supervisão de estágio, composto pela tríade: supervisão de campo, acadêmica e estagiário. Esta se configura como um dos grandes desafios para a efetivação do estágio supervisionado em Serviço Social, na qual a categoria apresenta diversos instrumentos para sua operacionalização, como fóruns de estágio, plano de estágio, entre outros elementos.

A indissociabilidade da supervisão de campo e acadêmica é fundamental para a superação da dicotomia entre teoria e realidade social (prática), que historicamente é um dos desafios da pro-

de entre teoria e prática: é através da inserção do(a) estagiário(a) no campo de estágio, mediatizado pelo conhecimento apreendido ao longo do curso e mediante a supervisão direta e sistemática, que o(a) discente poderá compreender as particularidades da profissão e desvelar o real para identificar as possibilidades de intervenção profissional.

Podemos, a partir dessa afirmação, defender que o estágio, com base na PNE, adquire a dimensão e complexidade que lhe são inerentes, consolidando sua maturidade no processo de formação acadêmico-profissional, devendo a categoria preservar esse avanço e reafirmar essa perspectiva nos diferentes espaços, contribuindo para que os(as) profissionais, supervisores(as) de campo, acadêmicos(as), docentes, coordenadores(as) de curso e de estágio, pesquisadores(as) da temática realizem sua defesa enquanto atividade privativa e pedagógica, ou seja, não trata de uma atribuição "a mais" para o profissional, mas sim de uma atribuição profissional, como as demais que estão preconizadas na lei de regulação e no código de ética profissional.

O estágio supervisionado é considerado como espaço de construção da identidade profissional, fortalecendo o compromisso enquanto sujeito coletivo, ao passo que também contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação profissional. Também se configura como mediação na formação profissional e espaço de apreensão das múltiplas determinações da realidade social. "As mediações funcionam como condutos por onde fluem as relações entre as várias estâncias da realidade. São elas que possibilitam conceber-se a realidade como totalidade" (Pontes, 1997, p. 181).

Reafirma-se o estágio supervisionado como atividade fundante do processo de ensinagem em Serviço Social, em uma perspectiva de educação e de formação crítica, embasado em valores, princípios e diretrizes para a formação e o trabalho profissional construídos e defendidos pela categoria. Defendemos o estágio como atividade curricular obrigatória conforme preconizado pelas DCs, sendo a única que pressupõe para sua efetivação a supervisão — uma importante atividade que possui como salto qualitativo na defesa da formação em Serviço Social ao articular os três sujeitos partícipes do processo de supervisão. Além disso, trata-se de uma importante atividade para garantir a síntese entre conhecimento e realidade social, trabalho e formação, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício profissional, pois articulam diferentes sujeitos, em diferentes dimensões com o único objetivo: qualificação para o exercício profissional.

A PNE coloca a indissociabilidade dos elementos centrais da formação profissional preconizado pelas DCs, e a articula no estágio supervisionado, enquanto dimensões inerentes ao processo de supervisão de estágio, composto pela tríade: supervisão de campo, acadêmica e estagiário. Esta se configura como um dos grandes desafios para a efetivação do estágio supervisionado em Serviço Social, na qual a categoria apresenta diversos instrumentos para sua operacionalização, como fóruns de estágio, plano de estágio, entre outros elementos.

A indissociabilidade da supervisão de campo e acadêmica é fundamental para a superação da dicotomia entre teoria e realidade social (prática), que historicamente é um dos desafios da pro-

fissão. Esse princípio também é fundamental para enfrentar o conservadorismo da profissão, que reforça traços como uma visão tecnicista da formação acadêmico-profissional.

> Ainda que sejam momentos distintos, supervisão acadêmica e supervisão de campo constituem elementos intrínsecos de um mesmo processo, que é o estágio supervisionado, e enfrentam desafios análogos. A supervisão é uma atividade didádico-pedagógica possibilitadora da apreensão e assimilação da práxis profissional. Isso não significa que estamos delegando ao estágio a responsabilidade única da relação diversa entre teoria e prática, mas dando "[...] centralidade ao estágio e à transversalidade da relação teoria e prática, e trabalho e formação profissional em todo o curso de Serviço Social. E é claro que [...] tem particularidades que tem que ser entendidas no processo de formação" (fragmentos da entrevista com supervisor acadêmico e militante na Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, cognome Liberdade) (Caputi, 2021, p. 158).

Essa dimensão está relacionada com os outros princípios elucidados na PNE, como a articulação entre universidade e campo de estágio, tão necessária para a efetivação do estágio curricular como um momento ímpar na formação profissional, na qual conhecimento e realidade se articulam. Essa aproximação das UFAs com os campos de estágio contribui para a troca de conhecimento entre os sujeitos, para a suspensão do cotidiano, tornando-se espaço fecundo para o debate da realidade social vivenciada no campo de estágio, permitindo que a UFAs saiam dos seus muros institucionais e compreendam as particularidades do campo de estágio e, assim, articulado com o supervisor de campo, construam um conhecimento radicalmente crítico e organicamente vinculado com à realidade social. Também permite que a UFAs compreendam as dificuldades dos campos de estágio e contribuam para o fortalecimento da categoria, numa relação de respeito e de trocas de conhecimentos e experiências. Essa relação também deve propiciar espaços para a educação permanente em Serviço Social, oferendo espaços para a capacitação dos profissionais que oferecem campo de estágio.

Outro salto qualitativo apresentado pela PNE é a definição de competências e atribuições dos sujeitos partícipes do processo de supervisão: supervisor(a) de campo, estagiário(a) e supervisor(a) acadêmico(a), assim como da Coordenação de estágio que tem um importante papel na construção da política de estágio, da instituição e dando o devido destaque ao estágio supervisionado na Unidade de Formação Acadêmica. Não abordaremos essas atribuições, pois acreditamos que a Política aborda de forma suficiente.

Cabe à coordenação de estágio a organização, cadastro e o oferecimento de campos de estágio, assim como a criação de espaços como fóruns de supervisores e reuniões com supervisores(as) acadêmicos(as) e de campo, com proposta de sempre repensar a forma como está sendo realizada a supervisão, os desafios, as possibilidades de oferecimento de atividades de capacitação para os supervisores, assim como um espaço de participação do(a) discente na construção de uma política de estágio que esteja voltada para suas reais necessidades.

Essa definição das atribuições e competências significou um avanço necessário, pois, até então, não havia no âmbito do Serviço Social um documento que orientasse a abordagem de forma tão aprofundada entre essas dimensões, o que gerava confusão para os sujeitos diante a falta de pa-

Para a realização do estágio, é necessário que o(a) discente tenha cumprido disciplinas específicas anteriormente para a realização do estágio, como Ética e Fundamentos Histórico-Teórico-Metodológicos do Serviço Social I e II, conforme preconizado pela PNE (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2009). Outra exigência colocada pela política é que o estágio ocorra concomitante ao período letivo, totalizando em quatro semestres, com supervisão sistemática de campo e acadêmica. Esse sempre foi um desafio para a formação profissional, devido à dificuldade de oferecimento de campos de estágio logo no início do período do ano letivo em que se deve iniciar o estágio, o que faz com que muitos(as) discentes iniciem a supervisão acadêmica sem estarem inseridos no campo de estágio e com supervisão de campo.

Uma análise dos rebatimentos da PNE na formação acadêmico-profissional a partir do Estado da Arte

A pesquisa do Estado da Arte foi realizada através da análise das dissertações e teses vinculadas a programas de pós-graduação com mestrado e doutorado, que estão vinculados a UFAs que são filiadas a ABEPSS. Também compuseram a pesquisa, os periódicos de revistas qualificadas e os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Serviço Social das UFAs que participaram da pesquisa através dos programas de pós-graduação.

Em relação à pesquisa realizada, identificamos 3.975 dissertações e 1.614 teses. Analisando os resultados obtidos, o programa que teve mais resultados na pesquisa foi o Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social da PUC-SP, com 319 dissertações e 213 teses. Em relação ao total de dissertações, somente 35 tem como temática o estágio supervisionado ou a supervisão de estágio, o que representa uma porcentagem de 0,8%. Já as teses que têm como temática o estágio ou a supervisão totalizaram 18, representando uma porcentagem de 1,1%, o que significa que apesar o número de teses ser menor, até por conta do período de doutoramento, percebemos que proporcionalmente, foram produzidas mais teses do que dissertações sobre o objeto de estudo. Sendo que o programa que teve mais dissertações sobre o objeto de pesquisa foi o Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP-Franca, e o que teve maior número de teses foi o Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social da PUC-SP.

Em relação aos resultados obtidos, conforme critérios da pesquisa que busca analisar os dez anos de aprovação da PNE, foram selecionadas 21 dissertações e 9 teses, totalizando um material contendo 30 resultados que participaram da pesquisa. Sendo que a maioria das dissertações selecionadas está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UNESP-Franca, enquanto as teses pertencem ao Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social da PUC-SP e à UNESP, representando três teses de cada. Ficando, as que não estavam no período de 2010 a 2020, fora da análise.

Lembramos que, historicamente, a PUC-SP tem uma relevância na trajetória da profissão, sendo uma das primeiras escolas de Serviço Social, remontando ao ano de 1936, cuja primeira formação esteve ancorada na doutrina social da Igreja Católica. Dessa forma, é expressiva a contribuição da PUC na formação da intelectualidade do Serviço Social desde sua gênese até os dias atuais.

> [...] em 1932, foi fundado o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), voltado para a formação técnica especializada, a partir do qual surgiu a primeira Escola de Serviço Social na PUC de São Paulo, em 1936, vinculada inicialmente à Ação Social, com formação baseada na doutrina social da Igreja Católica. (Oliveira; Chaves, 2017, p. 146-147).

Analisando o material selecionado para a pesquisa, percebemos que questões complexas e em aberto que perpassam pelo estágio supervisionado estão no bojo dos debates e das pesquisas realizadas pelos programas de pós-graduação. Não se trata de problemática "mal resolvida", mas de desafios que, diante da própria constituição da profissão no mundo do trabalho, das transformações no modo de produção capitalista e seus rebatimentos nas condições de trabalho da categoria, na educação e na formação, vão agravar os desafios historicamente enfrentados pela categoria em sua totalidade. Conforme mencionado anteriormente, a própria constituição da profissão no mundo do trabalho e sua relação com a luta de classes, frente à divisão sociotécnica, sexual, de gênero, raça e etnia do trabalho, leva a profissão se organizar política e eticamente, estruturando seu estatuto a partir de projetos societários em disputa.

Percebemos que o estágio aparece nas dissertações e teses como atividade obrigatória para a formação acadêmico profissional em Serviço Social, tendo como seu principal referencial as DCs de 1996, diante da sua importância para a formação, enquanto documento construído histórica e coletivamente pela categoria com o protagonismo da ABEPSS.

Nesse sentido, o estágio é defendido pela categoria como o espaço de desenvolvimento das competências necessárias para a intervenção profissional, enquanto atividade pedagógica central na formação acadêmico-profissional. As dissertações e teses sempre apresentam esse lugar do estágio, problematizando a partir de categorias fundantes para a compreensão crítica e radical da profissão, como o Trabalho, a sociedade capitalista e a profissão. Conforme elucidado pelas áreas de concentração, não é possível pensar o estágio na contemporaneidade e buscar formas de qualificá-lo sem pensar nessas categorias ontológicas, que são analíticas, mas também concretas, que se constituem como elementos de formação da sociabilidade humana e burguesa.

Na análise realizada das dissertações e teses, percebemos que o estágio supervisionado é destacado como atividade curricular obrigatória a partir dos princípios das DCs, que norteiam todo o debate da formação acadêmico-profissional em Serviço Social. Os trabalhos abordam o processo de ensinagem em Serviço Social, a importância do estágio na articulação entre o conhecimento produzido ao longo do curso e a realidade vivenciada no campo de estágio, destacando a indissociabilidade entre conhecimento e realidade.

As pesquisas elucidam a centralidade do estágio supervisionado no processo formativo, sempre destacando as contribuições dos aspectos normativos da profissão e seus avanços: A Lei de

Regulamentação da Profissão (Lei n.º 8.662/93), o Código de Ética Profissional de 1993 e a Resolução CFESS 533/08, que garante a supervisão direta de estágio em Serviço Social. Ressalta-se essa atividade como atribuição privativa do(a) assistente social em pleno gozo do exercício profissional, evidenciando a dimensão ética da supervisão como um compromisso da categoria.

A PNE aparece como aporte para as pesquisas realizadas, fundamentando os aspectos conceituais relacionadas ao estágio e a supervisão, principalmente trazendo seus princípios, diretrizes e contribuições para a realização da supervisão, a partir das atribuições de cada sujeito no processo de supervisão. Apesar de abordar o contexto social para a construção da PNE e suas contribuições para a qualificação do estágio, nenhuma pesquisa coloca a PNE como objeto e aprofunda como temática necessária diante dos desafios para sua efetivação.

Em relação aos periódicos, foram selecionados os vinculados aos programas de pós-graduação que participaram da pesquisa do banco de dissertações e teses, nas quais foram classificadas pelo Qualis periódico da CAPES com estratos superiores A1, A2, A3, A4, B1, B2 e B2, com base na plataforma Sucupira, dentro do quadriênio 2017-2020, que também configura como o período considerado para a pesquisa do Estado da Arte. Foram selecionados os periódicos cujos artigos tinham sua versão digital.

Conforme destacado na caracterização dos programas de pós-graduação, dos dezenove programas participantes, foram selecionados doze periódicos, apresentando uma representatividade de 63,15% dos programas selecionados e em relação ao total de programas avaliados e reconhecidos pela CAPES. Se comparado com as UFAs filiadas à ABEPSS e a quantidade de periódicos selecionados, temos um comparativo de 12 periódicos selecionados para pesquisa em relação a um total de 66 UFAs, o que representa uma porcentagem de 18,18%. Lembrando que somente 19 programas participaram da pesquisa, o que é uma boa representatividade, totalizando mais da metade (63,15%) da porcentagem de periódicos por programa de pós-graduação.

Pelo levantamento e análise dos artigos dos periódicos, percebemos que muitos dos princípios relacionados ao estágio supervisionado foram objeto de pesquisa, estudo e publicação pela categoria. Nota-se que um ano após a publicação da PNE, temos a publicação na revista *Em Pauta* um artigo da Cláudia Mônica dos Santos e Maria Helena Aprígio Abreu sobre "Os impactos da Política Nacional de Estágio na Formação Profissional Frente à Universidade Neoliberal", no qual as autoras também defendem a PNE como estratégia de resistência a lógica de mercantilização e expansão da educação, bem como aos direcionamentos das universidades no contexto neoliberal. As autoras destacam que a PNE constitui um importante instrumento de construção da política de estágio das UFAs pertencente à área de abrangência da ABEPSS–Leste:

> Além da referência para as novas Unidades, a PNE tem sido base para reformulação e aperfeiçoamento de escolas consolidadas e de referência na formação profissional em Serviço Social (UFRJ, UERJ, UFF Niterói e Campos), PUC-MG, UFJF, UFES, UFOA, UNIGRANRIO e Emescam). Como resultados do processo de implantação da PNE nessas unidades, destacamos: a reorganização das turmas de estágio em número compatível com a PNE, a criação e consolidação de cursos

> de capacitação para supervisores, a promoção dos fóruns, a consolidação de estágio, etc. (Santos; Abreu, 2011, p. 134).

A PNE é colocada como um importante instrumento de defesa e qualificação da formação profissional frente à ofensiva neoliberal nas universidades e ao projeto de formação defendido pelo mercado, sendo constantemente destacado pelos autores nos diferentes artigos o papel do estágio na unidade entre teoria e prática, sendo esse um dos princípios problematizados e que se configura como uma das estratégias para a efetivação do estágio supervisionado, configurando-se como atividade que possui a dimensão teórica, ético-política, técnico-operativa e acadêmico-pedagógica, conforme destacam Santos e Abreu (2011).

Percebemos que no período analisado, que compreende de 2010 a 2020, dos vinte e sente artigos selecionados, três artigos tratam especificadamente da PNE, tendo sido publicados nos respectivos anos de 2011, 2014 e 2019. O primeiro artigo foi publicado um ano após a aprovação da PNE, enquanto o último foi publicado quase dez anos após a sua implantação. Nesse período de uma década, os três artigos representam uma porcentagem de 11% dos periódicos que participaram da pesquisa.

Podemos afirmar, pela análise dos artigos apresentados, que a PNE possui um adensamento em relação à temática do estágio e da supervisão em Serviço Social e revela uma complexidade que carece de aprofundamento e debate pela categoria, sendo elementos que não possuem consenso pelos(as) profissionais supervisores(as) de campo e acadêmicos(as), docentes e discentes. Principalmente diante da contrarreforma do ensino e da disputa por projetos de educação, o que complexifica ainda mais esses desafios, apresentando, como um tema em constante disputa, inquietações, opiniões, entraves e perspectivas pela categoria profissional, não garantindo uma compreensão unânime e apresentando uma diversidade de entendimento e de possibilidades de efetivação de acordo com cada realidade, mas que deve ter os princípios e os direcionamentos da PNE com norte e fundamento.

Conclui-se que a PNE é utilizada nos artigos para abordar importantes elementos relacionados ao estágio supervisionado, sendo referenciada para problematizar o estágio supervisionado frente às mudanças no mundo do trabalho e seus rebatimentos no trabalho e na educação brasileira. A supervisão de estágio, os princípios relacionados ao processo de supervisão, elucidados pela PNE, são constantemente abordados pelos autores nos diferentes artigos, sendo considerados como um importante instrumento de qualificação do estágio e da supervisão no processo de ensinagem em Serviço Social, e um avanço para a categoria, sustentada a partir do direcionamento do projeto ético-político e do projeto de formação profissional defendido pela categoria, tendo a ABEPSS como protagonista em sua defesa. Nota-se que a Política Nacional de Estágio é destacada juntamente com os outros instrumentos ético-legais e normativos da categoria, sendo afirmada como importante para a defesa e resistência da categoria frente às contrarreformas do Estado e, principalmente, da educação brasileira.

Em relação aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, é notório a contribuição da PNE na estruturação da política de estágio, assim como os princípios e diretrizes para a realização

da supervisão e dos fóruns de supervisão como espaço para a qualificação do estágio e aproximação das UFAs com os campos de estágio.

Também é inegável que a PNE contribuiu para o fortalecimento do papel da coordenação de estágio (ou órgão similar) na qualificação do estágio e sua condução nos cursos de graduação. É fundamental ressaltar que representa um avanço significativo da PNE ao contribuir para a elaboração das Políticas de Estágio dos cursos.

Dessa forma, reafirmamos a importância da PNE na qualificação e defesa do estágio, tornando-se um importante instrumento para que as UFAs consigam garantir minimamente o patamar da formação acadêmico-profissional e a qualidade do estágio, apesar dos desafios enfrentados frente aos avanços das ofensivas neoliberais e aos rebatimentos na educação brasileira.

Considerações finais

O estágio, a partir das Diretrizes Curriculares, configura-se como uma atividade pedagógica que, através da aproximação do(a) estagiário(a) com o espaço sócio-ocupacional, permite a articulação dos conhecimentos apreendidos ao longo do curso de graduação com realidade vivenciada no campo de estágio, mediada pela supervisão de campo e acadêmica.

Esse entendimento em relação ao estágio nos coloca diante de determinados princípios fundamentais para garantir a sua realização conforme preconizada pelas DC's: ao articular supervisão de campo e acadêmica, garante-se a sua indissociabilidade na construção do conhecimento, tornando o espaço do estágio um lócus de desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do pensar crítico sobre a realidade social vivenciada, contribuindo para a construção de propostas de intervenção críticas, capazes de compreender, numa perspectiva de totalidade, os limites e possibilidades de intervenção profissional, tendo sempre no horizonte o projeto ético-político.

Todo esse acúmulo em relação ao entendimento da categoria sobre o estágio e a supervisão é problematizada e aprofundada pela PNE, cuja construção coletiva, com o protagonismo da ABEPSS, respondendo aos desafios postos pelo mundo do trabalho, principalmente diante do avanço do ensino a distância, a precarização das condições de trabalho dos profissionais supervisores(as) e o desmonte da política educacional brasileira e suas consequências para o ensino superior público.

A partir do contexto apontado e problematizado pela PNE, nota-se que o estágio supervisionado ocupa um lugar privilegiado na formação profissional, sendo sua importância diante da proposta de formação defendida pela categoria na construção do perfil profissional construído histórica e hegemonicamente no Serviço Social.

Sua elaboração parte dos debates da categoria através dos fóruns regionais da ABEPSS a partir de 2009, articulando UFAs, docentes, profissionais e discentes em todo território nacional do país. Outro elemento articulador está no relatório avaliativo das DCs, que apontou para a

necessidade da sua elaboração. Nesse sentido, é fundamental destacar a relevância das Diretrizes Curriculares como norteadoras do projeto de formação acadêmico–profissional no Serviço Social.

Vale destacar o caráter político da PNE, que representa essa força coletiva da categoria, mobilizadora em defesa de um projeto profissional contrário aos interesses capitalistas. Ao mesmo tempo, sua construção é complexa: é resultado da resposta da categoria frente à contrarreforma da educação e aos desafios para a efetivação do estágio supervisionado, configurando-se também como uma estratégia da profissão de defesa e enfrentamento desses desafios, reforçando e reafirmando a direção, os princípios e os pressupostos das DCs da ABEPSS.

Percebemos, com a pesquisa realizada, a significativa contribuição da PNE para a qualificação do estágio supervisionado, subsidiando na organização e estruturação da atividade nos projetos pedagógicos do curso. No entanto, contraditoriamente, necessitam ser mais bem aprofundados e problematizados os elementos e contribuições em relação à própria política, sendo que, em relação a produção de dissertações e teses que simbolizam a produção de pesquisas científica sobre a PNE ainda é ínfima, não tendo pesquisas que representam uma expressividade sobre a PNE.

A realização da pesquisa também permitiu um maior aprofundamento sobre o estágio, reafirmou a importância da sua defesa, evidenciou sua complexidade e os desafios para sua realização e demonstrou que é necessário aprofundar ainda mais na temática, principalmente voltada para à PNE e à sua apropriação pelos sujeitos partícipes do processo de supervisão, principalmente diante o agravamento das condições de trabalho e da política educacional brasileira no contexto contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *In*: CRESS 9ª REGIÃO (Org.). **Legislação brasileira para o serviço social:** coletânea de leis, decretos, e regulamentos para a instrumentação da(o) assistente social. 3. ed., rev. e atual., dez. 2007. São Paulo, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, ano XI, n. 17, jan./jun. 2009.

CAPUTI, L. **Supervisão de estágio em Serviço Social**. Campinas: Papel Social, 2021.

CFESS. Código de Ética profissional do Assistente Social. *In:* **Legislação Brasileira para o Serviço Social**: coletânea de leis, decretos e regulamentos para instrumentação da (o) assistente social. São Paulo: O Conselho, 2007.

CFESS. Resolução nº 533, de 29 de setembro de 2008. Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1 out. 2008.

CFESS. **Serviço Social:** uma profissão regulamentada há 30 anos no Brasil! 2023. Disponível em: https://cress-mg.org.br/2023/06/07/servico-social-uma-profissao-regulamentada-ha-30-anos-no-brasil/. Acesso em: 17 jul. 2023.

OLIVEIRA, E. M. A. P.; CHAVES, H. L. A. 80 anos do Serviço Social no Brasil: marcos históricos balizados nos códigos de ética da profissão. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 143-163, 2017.

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, C. M.; ABREU, M. H. E. Os Impactos da Política Nacional de Estágio na Formação Profissional Frente à Universidade Neoliberal. **Revista em Pauta**: Teoria Social e Realidade contemporânea, Rio de Janeiro, n. 27, p. 127-142. 2011. DOI: 10.12957/rep.2011.2502. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/2502. Acesso em: 25 fev. 2024.

CAPÍTULO 8:

O eclipse da educação: a reforma do ensino médio sob a Lei n.º 13.415/2017 na perspectiva de educadores da Rede Estadual de Ensino

Ellen Braune Reis Silva
Eliana Bolorino Canteiro Martins

Introdução

Discorrer sobre o lugar que a educação ocupa no desenvolvimento das forças produtivas requer adensamento teórico para o desvelamento estrutural e histórico da escola, que demarca um campo de disputas intensamente obscurecidas. Ressalta-se o viés contraditório presente na realidade social, nas políticas sociais e especificamente na política de educação, espaço de tensão e disputa de projetos societários e projetos educacionais divergentes. Assim, apesar de força da ideologia dominante, faz-se necessário considerar as possibilidades de mobilizar a contra-hegemônica também no universo educacional.

> Por enquanto, podem-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como "privados") e o da "sociedade política ou Estado", planos que correspondem, respectivamente, à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico (Gramsci, 2001, p. 20).

A lógica do capitalismo possibilita prever a escola como mediadora e suporte de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas mercantis. As unidades escolares, viabilizadas por políticas públicas que convergem nesse sentido, são espaços propícios, de efeito em massa, para atender à dinâmica ideológica do neoliberalismo. O avanço das forças produtivas necessita do trabalho de revestimento processual para a formação do cidadão produtivo. Nessa relação, entre educação e trabalho, incide a emblemática estrutura ostensiva do capital.

Envolto em relações democráticas, a complexidade das permanências hegemônicas estão veladas em nuances das modificações nas esferas legislativas e nas alterações das diretrizes. As reformas educacionais determinam a formação da sociedade para atender ao mercado econômico. Esse novo padrão organizacional da escola, enquanto qualificadora de mão de obra, sofre desdobramentos e enfatiza o perfil de trabalhador flexível, engajado, associado à crise crescente que contextualiza o desemprego estrutural. Nesse cenário, centra-se na relação educação e trabalho,

que adquire novas configurações. É, no contexto da crise estrutural do capital, que se enquadram as reformas educacionais.

Um dos pilares fundamentais para a ampliação e a reprodução do pensamento ideológico neoliberal é a política de educação pública. Mas nem todos conseguem compreender a intencionalidade das ações governamentais nas reformas do ensino. Os educadores encontram-se no centro dessas disparidades.

A partir dessas ponderações, este texto está organizado da seguinte forma: nos três primeiros itens, enveredamos por elementos teóricos que fundamentam a pesquisa apresentada neste texto. Logo no **primeiro item,** destacamos alguns aspectos históricos da política educacional brasileira e a sua configuração no contexto contemporâneo; no **segundo item,** abordamos de forma sucinta a formação docente no Brasil, destacando essa questão relacionada especificamente ao ensino médio e no **terceiro item,** a ênfase da reflexão é a reforma do ensino médio e a reformulação do BNCC. **No quarto e último item**, apresentamos alguns resultados da pesquisa, salientando a percepção dos educadores acerca da política de educação: a reforma do Ensino Médio a partir da realidade de um município do nordeste paulista. Certamente, nos limites desse texto, não será possível expressar todas as mediações e interpretações tracejadas na tese de doutorado, mas acreditamos que cumpriremos o objetivo de suscitar o interesse pela temática de extrema relevância na educação no contexto atual e já antecipadamente convidamos à leitura da referida tese.

A política de educação no Brasil: aspectos históricos e contemporâneos

Os condicionamentos ideológicos da educação podem ser explícitos, tanto no currículo quanto no projeto político-pedagógico da escola, ou na padronização de comportamentos esperados dos estudantes. A ideologia pode estar oculta nos valores incorporados nas práticas pedagógicas e no material utilizado nessas práticas. Toda a escola é permeada por uma escolha política que privilegia um determinado conjunto de saberes e valores.

De acordo com Freire (1981), não há neutralidade no ensino; há a tentativa de velamento de uma posição ideológica e, assim, o próprio discurso de neutralidade na educação oculta uma escolha política a favor da permanência de um sistema deliberado que condiz com um sistema social excludente. A escola, enquanto modelo rígido e fixo, idealiza um sistema para um "aluno ideal" e coloca à margem do sistema todos aqueles que não se adaptarem ao modelo.

A história da educação do país evidencia a função social que a escola tinha e permaneceu, embora obscurecida com discursos democráticos. Não é possível separar a escola da sociedade, nem do modelo econômico, pois a educação está diretamente relacionada ao contexto político, econômico e social em que está inserida. Há, portanto, uma relação de reciprocidade entre edu-

cação e sociedade. A escola tradicional, portanto, reproduz o modelo da sociedade capitalista de maneira excludente ao padrão formal, influenciando direta e indiretamente na segregação elitista da sociedade. As políticas públicas utilizam a educação como armamento poderoso de formação em massa que viabiliza a exploração. Historicamente, o discurso da meritocracia é propagado para culpabilizar o indivíduo das falhas sociais do próprio sistema liberal. Nesse sentido, a escola tem a perspectiva de reprodução.

A escola assumiu seu papel de viabilizar a cultura de maneira generalizada, mas ainda com a função ideológica dominante: a qualificação específica visava a condução de máquinas, a mecanização das operações manuais, os ajustes e reparos das maquinarias. "A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar, operando-as sem maiores dificuldades" (Saviani, 2007, p. 159). Diferencia-se, de maneira explícita, a educação voltada à classe dominante daquela que recebiam a classe dominada.

> A causa reside na evolução empírica da vida dos indivíduos, ou seja, nas condições materiais do mundo. Enquanto as circunstâncias em que este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá o desenvolvimento unilateral e mutilado (Marx; Engels, 1978, p. 62).

Essa dualidade educacional reflete, ainda hoje, permanências entre a divisão do trabalho manual e trabalho intelectual, de uma educação voltada para a classe trabalhadora e outra para a classe capitalista. A educação voltada ao processo de trabalho simples é expandida com o modo de produção capitalista.

A escola representa a perspectiva do homem e sua compreensão do mundo no contexto em que está situado. Esse processo, não sendo estável, expressa a consciência do homem no movimento do contexto histórico em que está inserido.

É preciso compreender que, na atualidade, o sistema educacional tem vivenciado o sucateamento das políticas públicas para este segmento, reforçando um Estado mínimo para as questões educacionais e notadamente há um fortalecimento da mercantilização do ensino público, além de formas repressivas e verticalizadas de avaliações. A Constituição Federal de 1988 prevê a educação como um dever do Estado, de forma gratuita e com qualidade, mas são imensos os desafios para que de fato ocorra a permanência efetiva, tais como: currículo único de proposta de avaliação, gestão centralizada da escola, entre outras. Para Apple (1982, p. 103):

> O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam as regras, as rotinas para manter a ordem, o currículo [...]. O controle é também exercido por meio das formas de significação do que a escola distribui: o "corpus formal do conhecimento escolar" pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

O docente possui uma participação relevante na reconfiguração do papel das instituições escolares que, para Freire (1981), vê o profissional da educação como o intelectual necessário para engajar mudanças políticas em lideranças, incitando debates para a transformação necessária, com o intuito da educação atingir a real função social da escola. A exigência na operacionalização do sistema atual deve ser repensada, com ações que defendam a educação pública de qualidade a todos os brasileiros. A escola não pode servir no processo de formação da força de trabalho e na inculcação da ideologia dominante, perpetuando a exploração dos trabalhadores por meio da dominação capitalista.

À medida que as contradições se aprofundam, evidenciam a necessidade de mudanças sociais urgentes. Compreender a relação da construção histórica nos avanços e retrocessos da situação educacional brasileira faz-se necessário para o rompimento do processo de determinações do passado. As composições culturais no âmbito escolar são complexas e a escola possui um papel importante para viabilizar os processos dialógicos entre diferentes saberes e conhecimentos. É imprescindível que a educação assuma sua verdadeira função social, sendo dever do Estado em possibilitar uma educação emancipadora, libertadora.

A formação docente no Brasil: a questão do ensino médio

A história da educação no Brasil, especificamente no viés da formação docente, remete à Escola Normal, em meados de 1928, e permanece ainda como requisitos mínimos de atuação para a educação básica até 1996, promulgada no art. 62, "admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (Brasil, 1996).

As coordenadas pedagógico-didáticas das Escolas Normais preconizavam a transmissão de conhecimentos para a escola de primeiras letras, o qual seguia-se a escola-modelo, na capital do estado de São Paulo, estendida para as demais cidades do interior. Havia, nesse modelo, o padrão hegemônico de transmissão do conhecimento e adequação às normas, condutas e valores.

Há, no contexto político-histórico-cultural do País, o intento de provocar mudanças na formação e profissionalização dos docentes, de acordo com propostas neoliberais, com estruturas normativas que instituíram modificações no projeto pedagógico.

A ênfase na formação de professores explicitava, para a política da época, o sucesso escolar, sem considerar condições de trabalho, falta de materiais e as condições da estrutura do prédio escolar. A formação docente, de maneira isolada de outros contextos, era considerada o que poderia garantir a qualidade do ensino, independentemente do processo de inculcação e de desinformação a que esses novos profissionais da educação estavam sendo submetidos nos cursos de licenciatura,

com implicações diretas no campo político, pedagógico e ideológico na formação da população brasileira. Na 3ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, vigente nos dias de hoje, por meio da Lei n.º 9394/1996, a exigência para a docência na Educação Básica, como formação mínima do docente, expressa no art.62, é a modalidade normal. A inversão do sistema de ensino superior brasileiro em detrimento do setor público teve aporte da política governamental no favorecimento de ofertas de licenciaturas no setor privado. O descaso com o magistério no país foi intensificado com o discurso de que o fazer docente era uma vocação, um "bico".

A definição de "bico", segundo Diniz-Pereira (2016), é simples e bastante conhecida. Trata-se de um "trabalho exercido em tempo parcial com objetivo principal de obter uma recompensa monetária, por menor que seja". Segundo ele, "uma pessoa aceita um bico ou porque não consegue um emprego melhor que assegure uma renda mensal compatível, ou porque já possui outros empregos (ou mesmo bicos) que, agregados, permitem alcançar um melhor rendimento". Geralmente, "o trabalho não oferece satisfação pessoal: ruim com ele, pior sem ele. O bico é, portanto, um expediente ou um artifício na estratégia da sobrevivência" (Heguette *apud* Diniz-Pereira, 2016, p. 142).

Mészáros (2006) afirma que o contrato dos trabalhos fixados era realizado na manipulação dos seres, que eram alienados livremente na celebração desse contrato de trabalho. A alienação ocorreu, portanto, por meio das transformações econômicas, como aceitação diante da miséria, na vendabilidade dos serviços por livre escolha.

Na conjuntura atual, o Estado, visando atender aos interesses do capital, ou seja, manter a acumulação capitalista através da superexploração da força de trabalho, engendra objetivos ideológicos que atingem as políticas educacionais, com novas formas de exploração do trabalho. De acordo com Frigotto (2002, p. 14), "a concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante a um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria [...] e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder, de violência".

A concepção da educação e do fazer pedagógico está atrelado à ideologia política, econômica e social, cuja centralidade é implementar valores que destoam dos movimentos de valorização do trabalho docente, diante das condições e precarização do trabalho. A complexidade ideológica do discurso reverbera o lugar espaço-temporal do papel do docente na sociedade, no ínterim das relações de poder imbricadas na crise do capital. O pensamento social se apropria desses discursos e os remete como verdadeiros, reproduzindo no interior da sociedade, esses conceitos.

As políticas de formação docente são propulsionadas pelas intencionalidades da sociedade capitalista, em que interessa a dualidade educacional: uma educação própria aos explorados e outra educação aos que são partícipes da exploração. Os próprios partícipes da exploração também podem ser explorados, pois a consciência de classe não foi aflorada, também por serem frutos de uma educação estratificada e manipuladora. O ciclo desta formação propulsiona o mecanismo que engendra a máquina de exploração social. A divisão social do trabalho depende, de maneira ampla, da formação escolar, como mecanismo de reprodução mantenedora da dualidade estrutural,

fomentando, como fruto do trabalho de formação docente, a repetência, a evasão e o abandono, o analfabetismo funcional, as dificuldades de aprendizagem.

Com a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, há direcionamentos para a formação docente relativas a cursos de licenciatura em suas Diretrizes Curriculares Nacionais, instituindo a Base Nacional Comum para a formação de professores. A resolução supracitada prevê dois anos de prazo para sua implementação, considerando que, a partir de então, o curso de licenciatura divide-se em dois cursos distintos, sendo eles: licenciatura para a Educação Infantil e licenciatura para o Ensino Fundamental, com 3.200 horas cada licenciatura, podendo ser cursadas simultaneamente, desde que "se cumpram as cargas horárias do Grupo II e Grupo III em horários diversos. No Grupo II estão as aprendizagens relacionadas à BNCC e no Grupo III as práticas têm especificidades para a Educação Infantil diferentes daquelas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (Brasil, 2019):

> Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Diante do apresentado, os riscos da fragmentação na formação docente podem precarizar ainda mais o trabalho educacional. Considerando todo o contexto histórico de mudanças com o viés hegemônico, estratificar o conhecimento reverbera ainda mais na dificuldade de compreensão das ideologias, influindo diretamente que o formando coincida a várias formações concomitantes para que seja inserido nas possibilidades do mercado de trabalho.

O sistema do capital, cobrando adaptações do trabalhador de acordo com as mudanças de formação do currículo, perpetua o alinhamento com os interesses da universidade privada. As transformações no currículo perpetuam um suporte do neoliberalismo aos interesses privados, com premissas voltadas para a formação docente e profissionalização. Os interesses mercantis no contexto dos ideários da ideologia dominante emergem em reformas educacionais vinculadas aos organismos internacionais (com destaque para o Banco Mundial), que se relacionam diretamente com as modificações na formação dos professores.

> Os gestores do Brasil acreditam que seremos o primeiro país do mundo que, percorrendo um processo inverso – tipo "sala invertida" –, ou seja, improvisando na formação, desprestigiando socialmente os professores, incentivando o denuncismo contra suas reflexões, precarizando as relações de trabalho (40% possuem contrato emergencial e temporário no Brasil), impondo reformas educacionais e curriculares sem prévia discussão com eles e, o mais grave, desconstruindo o valor da profissão docente, seremos competitivos na educação e nos aproximaremos dos denominados países desenvolvidos (Grabowski, 2019).

Além desses, a intensa responsabilização da formação profissional como condicionador dos resultados das avaliações externas passa a ser a vertente da política educacional, desconsiderando-se quaisquer contextos de precarização em investimentos e estruturas na área educacional que, de acordo com o MEC (2017), "A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil".

A formação orientada na pedagogia das competências prevê a adaptação curricular da formação docente às demandas do mundo do trabalho e às adaptações nas políticas educacionais, por meio de três dimensões estruturantes: conhecimento, prática e engajamento profissional. Considerando essas dimensões como genéricas e possíveis em qualquer profissão, a reforma na formação docente não aprofunda nas especificidades, demandando reformas com o discurso desvinculado de suas intencionalidades.

A reforma do Ensino Médio: a Lei n.º 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em todos os momentos demarcados da educação brasileira, há avanços e recuos significativos e são essas demarcações das construções históricas que sinalizam o emblemático período em que vivemos atualmente. As implementações para o Ensino Médio ocorreram a partir da MP 746, que se transformou na Lei n.º 13415/17. As modificações que imperam hoje são retomadas das propostas dualistas e contraditórias, desde a formação das proposições educacionais, do período jesuítico. O distintivo social atribuído à educação foi utilizado pelos grupos dominantes, no ensino das letras, filosofia e ciências.

O Novo Ensino Médio carrega discursos novos de propostas antigas, inclusive no que diz respeito ao seu financiamento, carregando em seu ínterim a disputa por um projeto societário, tais como a educação para o trabalho, a educação integral, padronização do ensino, ensino voltado ao contexto do estudante (aos pobres, o contexto do trabalho). O financiamento prevê, dentro do fomento para a mudança do novo currículo, paralelamente ao ensino integral e à assistência técnica, a parceria com o setor privado. O referido setor privado poderá, a partir dessa parceria, assessorar atividades referentes ao currículo, ou mesmo ofertar itinerários formativos. A mercantilização é reverenciada pelo Estado, provendo meios legais, para inserir um conjunto de modificações executadas com dinheiro público para expansão de lucros via política educacional, para a iniciativa privada.

A condição financeira para a barbárie educacional é exorbitante, no acordo firmado entre o Governo Federal e o Banco Mundial, para implementações na política, com cronograma de execução para 5 anos, iniciando com o empréstimo em 2018 no valor de $45 milhões de dólares, finalizando em 2022, com os juros e correções, no valor de $ 250 milhões de dólares, considerando os gastos com a Implantação do novo Ensino Médio e a assistência técnica destinada a essa implantação.

> Propõe, nos termos do art. 52, incisos V e VII, da Constituição, seja autorizada a contratação de operação de crédito externo, com a garantia da República Federativa do Brasil, no valor de até US$ 250,000,000.00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América), entre a República Federativa do Brasil (Ministério da Educação) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, cujos recursos destinam-se ao Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio (MSF, n º 19/2018).

A mercantilização da implementação do Novo Ensino Médio é evidenciada nos documentos norteadores da mudança para o segmento, tendo "como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos" (Brasil, 2018, online). As proposições marcadas para o sistema produtivo delimitam ao campo educacional a necessidade de adequação em relação às competências e habilidades desenvolvidas na escola, com vistas ao favorecimento do incremento da produtividade, da competitividade e do aumento de lucro.

A Reforma para o Ensino Médio, de acordo com a Lei n.º 13415/17, em sua lógica de interesse de classes, nasce em um contexto político complexo e reverbera intrinsecamente nas políticas educacionais em condicionalidade do financiamento externo, cujos recursos advindos do fomento do Banco Mundial possuem determinações políticas, econômicas e ideológicas. Portanto, a modificação na política educacional possui um caráter global, com iniciativas de coerção e persuasão via interesses financeiros. As ofensivas neoliberais encontram, especificamente no Brasil, um *lócus* propício para sua propagação, tratando a educação com viés mercadológico, para o benefício da classe hegemônica.

> § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (Brasil, 2017).

A BNCC se apresenta como um documento normativo, definindo as aprendizagens essenciais para cada etapa educacional. Aliado às dez competências gerais previstas na BNCC, com o discurso que carrega premissas da educação integral, estão conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. A BNCC propõe a jornada em tempo integral, cujo conceito carrega pressupostos de tempo de banco escolar. Intencionalidades atreladas ao Fomento.

A grade curricular prevista para o Novo Ensino Médio corrobora para formação de diretrizes que regulamentam o sistema de ensino em uma parte comum e uma diversificada, permanecendo com sua rigidez em relação à sua estrutura, ampliando sua estrutura curricular de 800 horas, podendo chegar até 3.600 horas, se implementado o regime de tempo integral. A modificação prevê a diminuição do número de aulas das disciplinas na matriz curricular do Ensino Diurno, de

geografia, história, física, matemática, além de tirar o espanhol da grade curricular. Todas as aulas diminuídas foram substituídas pelos itinerários formativos.

O modo de produção vigente determina as políticas educacionais para a formação do cidadão produtivo, assim, neste modelo, a escola tende a ser integral (com as horas expandidas), mas unilateral, com prevalência do modelo econômico para a formação em massa.

As potencialidades humanas não podem ser expandidas sem o comprometimento com a mudança social e sem o desenvolvimento intelectual dos educandos, possibilitando, de acordo com Mészáros (2006, p. 15), "fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominante". A BNCC normatiza a adequação do currículo ao mercado de trabalho, evidenciando o ideal formativo proposto, disponibilizando itinerários a critério dos sistemas de ensino, de acordo com os seus parcos recursos. A liberdade de escolha do aluno fica a cargo da disponibilidade da precarização da oferta em sua escola.

A percepção dos educadores acerca da política de educação: a reforma do Ensino Médio a partir da realidade de um município da região nordeste do Estado de São Paulo

A pesquisa de campo referente à tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Serviço Social ocorreu em uma realidade da região nordeste do Estado de São Paulo. A Educação Básica Estadual foi o ponto principal da pesquisa, especialmente com foco no Ensino Médio, cujo *lócus* da pesquisa foram 5 escolas estaduais com a implantação do Programa de Ensino Integral (PEI), representadas nas 5 regiões de um município da região nordeste do Estado de São Paulo (norte, sul, leste, oeste e centro). A pesquisa foi executada nas seguintes fases: 1º fase —levantamento, leitura crítica das referências bibliográficas e documentais para organização da fundamentação teórica; 2ª fase — a pesquisa de campo, iniciando com a aplicação de um questionário via Google Forms, conforme mencionado anteriormente e ainda, nesta mesma fase, a realização de grupo focal[1], em cada unidade selecionada. Posteriormente, ou seja, na 3ª fase, ocorreu a análise crítica interpretativa dos resultados da pesquisa e a elaboração da tese.

Para preservar o anonimato e garantir a ética da pesquisa, buscamos manter incógnita a denominação das unidades educacionais e também todos os participantes da pesquisa. Em relação às unidades escolares, nomeamos ficticiamente as escolas utilizando categorias teóricas pertinentes

1 Grupo Focal: privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios, desde que eles possuam algumas características em comum, que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/ expressivo (Gatti, 2005, p. 7).

ao pensamento de Paulo Freire, verificando as seguintes nomenclaturas, para cada unidade escolar: "Escola Cidadã"; "Politicidade"; "Comprometimento Social"; "Eticidade"; "Escola Democrática". Quatro unidades participaram ativamente do questionário. Apesar de deferir o pedido, uma escola não possibilitou o acesso aos docentes, impossibilitando a divulgação do Google Forms na "Escola Democrática", portanto, está escola não fez parte da pesquisa.

Insere-se, como pressuposto para as negativas de desencadeamento para a pesquisa, o movimento de avaliação em que a unidade se encontrava, pois:

> [...] dada a complexidade envolvida nas novas funções e a necessidade de garantir o efetivo funcionamento da proposta, são desenvolvidas intensas e contínuas ações de formação para dotar os profissionais das competências e habilidade necessárias à realização das atividades previstas. E, para tanto, devem ser desenvolvidos mecanismos que mensurem o efetivo desempenho dessas atividades, para diagnosticar a origem das dificuldades dos profissionais e, com isso, as necessidades de formação (São Paulo, s/d, p. 16).

Considerando que todos os profissionais são avaliados e podem ser descredenciados do PEI, perdendo, inclusive, o acréscimo em salário, há a possibilidade de a pesquisa, que permite o diálogo entre os sujeitos, explicitar dados do ambiente de trabalho que comprometeriam alguns participantes.

> [...] embora a avaliação tenha a perspectiva primária de formar, esta deve, também, fundamentar o desligamento de profissionais que não se comprometem com a proposta, e se assim fazem, não contribuem com o trabalho de equipe e com a formação dos alunos. Todos os profissionais do Quadro do Magistério são avaliados no desempenho de suas atribuições. No modelo de Ensino Integral, essas atribuições envolvem: i) atividades específicas relacionadas ao modelo pedagógico e de gestão; ii) atuação na função que exerce; iii) comportamento do profissional no ambiente de trabalho; e iv) aprimoramento profissional (São Paulo, s/d, p. 16).

Os mecanismos que engendram o interior do trabalho, em sua dimensão socioestrutural, em suas inserções em determinadas ocupações, reverberam estratégicas de permanência do *status quo*. As relações de produção na organização capitalista do trabalho derivam, fundamentalmente, da posição que as pessoas ocupam nas relações de produção, na venda de sua força de trabalho.

O discurso sobre formação docente é recorrente em todos os grupos focais realizados. Inferimos que há interiorização do viés ideológico do capital, com a pedagogização dos saberes e reorganização na formação de sujeitos que movimentam o percurso econômico, instigando a aliança de agentes que lutam por diferentes formas do capital (Diniz-Pereira, 2013). Os marcos regulatórios de formação continuada ao docente configuram direcionamentos estratégicos para a reprodução do capital.

A reestruturação produtiva na sociedade capitalista enfatiza os princípios mercadológicos da educação, no viés da formação continuada de professores. As intencionalidades hegemônicas são dissipadas por mecanismos que direcionam, de maneira mobilizadora, os profissionais da educação a custear sua formação continuada, baseando-se em propostas utópicas de melhoria salarial e condições de trabalho.

Foi consenso, durante o grupo focal, o levantamento dos participantes sobre a importância da formação. No entanto, a formação quantificada foi a mais explorada. Muito além da formação para compreender as intencionalidades das políticas públicas ou mesmo para superá-las, a formação aparece, nos discursos, como forma de adaptação ao sistema.

Considerando as modificações do Novo Ensino Médio, para a alteração das horas de permanência na unidade escolar, expandindo de 5 horas e 30 minutos para 9 horas, conforme meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), o ensino integral é evidenciado na reforma do Novo Ensino Médio, em consonância com a Lei n.º 13415/2017, de acordo com o art. 14 da referida Lei, em seu inciso I, em que ressalta que deve "ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio". A crise educacional se revela na incapacidade de atingir a função social da escola, com a engrenagem de modificação que perpetua ainda mais a desigualdade social.

Foi levantada a questão do investimento em materiais e tecnologias como relevantes para que os objetivos do Ensino Integral sejam alcançados. Considerando que houve reformas nas escolas que aderiram ao Programa de Ensino Integral, essas reformas, no entanto, estão aquém das necessidades de uso das tecnologias. Os docentes reclamam que os computadores estão sempre estragados, além de ressaltar que a velocidade da internet é insuficiente para o carregamento das mídias.

Nessa perspectiva, a disciplina vinculada ao INOVA Educação, denominada como Tecnologia e Inovação, é ministrada sem os recursos necessários, distanciando ainda mais as oportunidades de acesso aos alunos da rede pública. De acordo com o documento de formação ao docente preparado pela Escola de Formação de São Paulo (São Paulo-EFAPE, s/d) para ministrar as aulas da disciplina de Tecnologia e Inovação, a proposta do ensino em tecnologia e Inovação é ir além do uso de equipamentos como computadores, notebooks e celulares. De acordo com o documento, é necessário ir além do uso das máquinas e pensar em como as tecnologias modificam o mundo. Nesse sentido, a dinâmica oferecida pelo novo componente é investir em atividades desplugadas, com eixos de atividades que instiguem o grupo de alunos a pensar nas mídias digitais e na linguagem da programação.

> Neste sentido, este eixo irá trabalhar com programação através de blocos lógicos, trabalhando a lógica existente por detrás dos dados e que também poderá ser trabalhada de maneira desplugada com atividades práticas fora do computador, como desvendar uma amarelinha e ainda realizar uma grande caça tesouro com noções espaciais e comandas claras (EFAPE, 2021).

O abismo da dualidade do ensino é exemplificado no quesito de investimentos. Aos alunos da educação pública é possível compreender o conceito abstrato das tecnologias. Todo o discurso de investimento para o Novo Ensino Médio é desmascarado em um manual que deixa evidente a falta de investimento para a disciplina implementada. A tecnologia sendo ministrada sem a tecnologia, com um manual ao docente sendo obrigatório o seu curso.

> Esse documento foi preparado para que você possa conhecer sobre o componente de Tecnologia e Inovação e planejar suas aulas a partir destas informações

> iniciais. Para ministrar as aulas desse componente, é obrigatório o curso de Formação Tecnologia e Inovação. Em educação, pensamos em inovação, isto é, como as tecnologias transformam ou podem transformar a sociedade (EFAPE, 2021).

As formações internas proporcionadas pela Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, que é realizado semanalmente, trazem o tema da organização pessoal como uma competência a ser desenvolvida para dar conta de atuar no PEI. A culpabilização no fazer docente é inculcado para que o indivíduo estabeleça uma cobrança interna, para se adequar ao sistema.

Sobre a alta demanda de atividades atrelada à atuação em sala, produção de relatórios e preenchimento de documentos, alguns docentes reconhecem que estão sobrecarregados, no entanto, acreditam nas premissas do Programa, como a idealização de uma nova era metodológica.

Durante o grupo focal, os discursos dos participantes denotaram uma avaliação da escola dentro de um sistema capitalista e neoliberal em que eles são sobrecarregados enquanto atuantes na função educacional. Ao mesmo tempo, os discursos oscilam em aceitação e adequação ao sistema.

De acordo com os relatos dos educadores, o ensino de nove horas não oferece possibilidades de expansão no delineamento de competências e habilidades para a aprendizagem, à medida que não há investimento. Os estudantes ficam sentados em uma sala de aula que comporta em 1 m² por aluno, realizando atividades que trazem como pressuposta a pedagogia da presença, o protagonismo, o letramento digital, mantenedoras do *status quo*, com uma outra roupagem. A concepção do ensino integral é reiterada nas normativas para o Ensino Médio. Do ensino voltado para o desenvolvimento pleno, em diferentes dimensões formativas, fica evidenciada a concepção do integral, relacionado ao tempo de permanência na escola, no discurso dos participantes da pesquisa. O tempo ampliado é chamado de educação integral, muito aquém de sua concepção. Verificou-se o quanto é difícil realizar a mudança social sendo oprimido pelo sistema.

Considerações finais

Por meio da análise do levantamento de dados da pesquisa, infere-se que os conceitos hegemônicos estão impregnados no discurso dos participantes. Os participantes conseguem evidenciar o sistema pautado na homogeneização das premissas e tentam se adequar em suas ações.

Mediado pelo discurso, foi possível apreender a concepção dos docentes sobre o Novo Ensino Médio, envoltos em um descontentamento contínuo, no entanto, de maneira acrítica, sem compreender o mecanismo utilizado pelas políticas educacionais no direcionamento das normativas.

A educação pública, nos moldes mercantis, tem servido como mediadora e suporte de formação de mão de obra preparada, portanto, em um sentido restrito, numa relação emblemática entre escola e formação do cidadão produtivo. De maneira velada, as prerrogativas e diretrizes legais perpetuam modificações nas reformas educacionais, aprofundando as desigualdades na educação escolarizada ao longo da trajetória sócio-histórica do Brasil. Essas mudanças enfatizam uma

educação que prepara o trabalhador para qualquer serviço flexível e polivalente, especialmente no contexto atual de crise do capital.

O objetivo de analisar a percepção dos educadores acerca das intencionalidades do sistema nas modificações impostas para a reforma do ensino médio se mostrou, na pesquisa, como essencial para evidenciar o ponto em que estamos (como trabalhadora da educação, também estou envolvida neste processo), para simplesmente reproduzir os discursos, não se aprofundando na essência das propostas governamentais, perpetuando uma educação acrítica, ou podendo revelar uma outra vertente, despertando a criticidade para evidenciar possibilidades, estratégias de mobilização, principalmente coletivas, para resistir e efetivar uma formação crítica.

Para conseguir apreender a perspectiva dos educadores em relação à reforma do ensino médio, foco desta pesquisa, foi necessário analisar a formação docente, os documentos normativos; compreender o trabalho no contexto de acirramento do ideário neoliberal e as condições de crise do capital aliadas às permanências das políticas educacionais, resgatando em seu contexto histórico o lugar da educação na trajetória de formação dos estudantes.

Os objetivos gerais e específicos, propostos para a realização da pesquisa foram alcançados na medida em que houve a apreensão da percepção dos educadores sobre o Ensino Médio. Os documentos para a implantação do Novo Ensino Médio foram analisados, revelando a função social da escola, nos dizeres normativos, atrelada aos valores do capital. Os docentes explicitaram contradições no conceito de omnilateralidade. A educação, verificada nos discursos da maioria dos participantes, vem sempre atrelada à formação do estudante para a garantia de um emprego, demonstrando a assimilação da ideologia dominante, geralmente sem perceberem esse movimento. O desenvolvimento intelectual carrega premissas da sociedade capitalista, com o objetivo de formação para atender as demandas do mundo do trabalho.

Verificou-se o quanto é difícil realizar a mudança social sendo oprimido pelo sistema. A opressão está nas salas superlotadas, na falta de estrutura física das unidades, com poucas janelas e pouca ventilação. As disciplinas modernas, que poderiam possibilitar o letramento digital, são impostas sem investimento. A internet na escola não atende ao proposto, deixando o docente sem condições de acessá-la como subsídio para uma aula diversificada e atual. O salário com 75% a mais, proporcionado pelo PEI, também é um elemento que oprime o docente, pois provoca a adesão do trabalhador a um projeto para que ele consiga um valor mensal maior. No entanto as demandas de trabalho são intensificadas, fazendo com que esse trabalhador docente leve para os finais de semana as demandas para serem realizadas na escola.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: ABMES,2019. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em 20/09/2019. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Mensagem do Senado Federal- MSF nº 19/2018**. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=7718175&ts=1594010092746&disposition=inline. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. **Metas PNE, 2011- 2020.** Brasília: MEC, 5 maio 2011.Disponível em: https://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!

Youtube, (1min55). 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoaoiY. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos.** Brasília: ABMES, 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 20 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 22/12/2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum 42**, CEMOrOC - Feusp / IJI - Univ. do Porto, 2016. DOI: 10.4025/notandum.42.10. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand42/10%20-%20JULIO%20DINIZ.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445. Acesso em: 25 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1981.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

Grabowski, G. Sinpro/RS: BNCC desconstitui a autonomia docente. **CONTEE**, 6 nov. 2019. Disponível em: https://contee.org.br/sinpro-rs-bncc-desconstitui-aautonomia-docente. Acesso em: 6 ago. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Tradução de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34,p. 152-180, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP. Fevereiro de 2020. Acesso em: 7 ago. 2022.

DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA

SÃO PAULO (Estado). Documento de Formação Docente - TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. Escola de Formação EFAPE, S/D Disponível em: https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/2/2020/02/Preparato%CC%81rioTecnologia-e-Inovac%CC%A7a%CC%830.pdf. Fevereiro de 2020. Acesso em: 7 ago. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Relatório Anual EFAPE 2021. Detalhamento de ações formativas. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2022/04/Relatorio_Anual_EFAPE_2021_TCE.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Tutorial de recursos humanos programa ensino integral. São Paulo: Escola de Tempo Integral, s/d. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf. Acesso em 22 maio 2022.

CAPÍTULO 9:

PNAES e PNAEST: avanços e desafios na promoção da permanência estudantil no Ensino Superior Público brasileiro.

Yukari Yamauchi Moraes

Introdução

O principal objetivo deste ensaio é refletir sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (PNAEST), que regulamentam a assistência estudantil em instituições públicas federais e estaduais, trazendo elementos para problematizar os desafios para viabilizar a permanência estudantil.

O texto foi construído a partir de pesquisa bibliográfica e documental realizada para a organização da fundamentação teórica da dissertação de mestrado com o título: "Os desafios no trabalho do/a Assistente Social na Assistência Estudantil no contexto da Universidade Estadual Paulista", defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social UNESP *Campus* de Franca/SP.

Assim, faz-se necessário ressaltar que, há longa data, e com ênfase nas últimas décadas, houve o aumento das reflexões acerca da ampliação dos números de vagas no Ensino Superior público brasileiro. Conforme debatido por Dutra e Santos (2017), a luta proveniente de movimentos de estudantes da classe trabalhadora em prol da educação pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciadas em todos níveis de ensino, particularmente pelo acesso e permanência no Ensino Superior, tem sido constante na trajetória histórica da política de educação brasileira, No entanto, ainda há, em pleno século XXI, uma imensa dívida histórica na efetivação da educação como um direito social para todos/as/es.

Em relação à Educação Superior, apesar dos impasses e determinações conjunturais que incidem sobre esse nível de ensino, certamente a expansão do acesso ao Ensino Superior e a mobilização para garantir a permanência estudantil, que vêm ocorrendo principalmente a partir da década de 1990, certamente representam um avanço, devido aos significativos impactos na vida dos/as estudantes da classe trabalhadora que conseguem acessar esse nível de estudo, mas necessitam de apoio para permanecer e concluir o Ensino Superior.

Compreende-se que as ações de Assistência Estudantil possuem como objetivo atuar nas demandas da permanência por meio da concessão de bolsas e auxílios aos discentes que se enquadram no critério socioeconômico, buscando viabilizar, por meio das ações desenvolvidas, novas perspectivas materiais a fim de minimizar as relações de desigualdade e possibilitar sua permanên-

cia no espaço universitário, além de promover uma ação socioeducativa com a comunidade escolar para enfrentar as expressões de preconceitos presentes na cultura brasileira e, portanto, no espaço educacional. Enfim, aspectos objetivos e subjetivos se entrelaçam na convivência universitária e devem ser o foco da Assistência Estudantil.

Ganha relevância, nesse contexto a "concepção ampliada de Assistência Estudantil". Corroboramos com Barbosa (2009), que descreve a concepção de assistência/permanência estudantil da seguinte forma:

> [...] como o conjunto de políticas realizadas através dos programas de promoção, assistência e apoio, que têm como objetivo principal criar condições que contribuam para a permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior, melhorando sua qualidade de vida e consequentemente seu desempenho acadêmico (Barbosa, 2009, p. 39).

Contudo, é importante salientar que essas ações desenvolvidas no âmbito da Assistência Estudantil não compreendem, na integridade, o encargo de assumir todos os elementos estruturais e estruturantes fundantes das desigualdades socioeducacionais presentes nas raízes da formação sócio-histórica da realidade brasileira. Essas desigualdades repercutem na dinâmica do Ensino Superior público, sobretudo nas condições de vida dos/as estudantes que não conseguem acessar, permanecer e concluir a trajetória acadêmica.

Conforme as concepções teóricas desenvolvidas pelas autoras Behring e Boschetti (2011), os limites das políticas sociais (e, por conseguinte, das políticas educacionais) se devem devido às particularidades da construção e das características da conjuntura brasileira, que se trata de uma política social marcada pela égide do neoliberalismo e determinada pelas contradições entre capital e trabalho. Portanto, são inerentes à correlação de forças e à luta de classes manifestadas no interior do desenvolvimento das políticas sociais, que, por um lado, efetiva o controle social da classe dominante e mantêm a reprodução da exploração sobre a força de trabalho e, contraditoriamente, no mesmo movimento, atendem (ainda que paliativamente) às demandas cidadãs, políticas, econômicas e sociais da a classe trabalhadora.

Ao destacar na análise essa compreensão dos limites e possibilidades das políticas sociais na realidade brasileira, visto que nunca foi experienciado o "Estado de Bem Estar-Social" aos moldes do *Welfare State* europeu, é possível afirmar que sua configuração vigente (estruturada pela focalização no atendimento, exclusão, contrapartida, caráter residual, precarizada e ausência de recursos, infraestrutura e outros) questiona as possibilidades de resolução das desigualdades socioeducacionais no âmbito das políticas educacionais.

A Assistência Estudantil foi organizada como um programa, portanto, não está consolidada como uma "política social" devidamente estruturada, sistematizada e com dotação orçamentária própria, mas sim como um programa governamental passível de ser encerrado a qualquer momento. Ao refletir sobre essas incompletudes da Assistência Estudantil no contexto do Ensino Superior público brasileiro, as desigualdades sociais e educacionais, assentadas pela estrutura po-

lítica, econômica e social do Brasil, despontam nos desafios da trajetória escolar e se manifestam posteriormente nos principais impasses que permeiam o ambiente universitário.

Dentre eles, pode-se mencionar: os impasses na realidade de vida do estudante trabalhador; as fragilidades nos vínculos do discente com a instituição e/ou docente; as questões atreladas à inclusão e à representatividade dos públicos historicamente excluídos da formação universitária, representados pelos marcadores sociais e interseccionalidade, bem como as desigualdades no desempenho acadêmico, devido às bases adquiridas durante o percurso escolar e a precariedade das condições objetivas; além de questões subjetivas que prejudicam sobremaneira o acesso e a permanência na universidade pública.

Esses percalços interferem na qualidade e na trajetória da formação acadêmica, pois, quando não solucionados, são expressos por meio da insatisfação dos estudantes na universidade, na impossibilidade de permanência no ambiente universitário, nos índices de infrequência, retenção e evasão escolar. Nesse sentido, conforme Belo (2017), é importante problematizar as terminologias utilizadas em documentos oficiais/legais (índices de infrequência, retenção e evasão escolar), visto que seus diagnósticos, indicadores e normativas são processos pedagógicos focados no produtivismo e na filosofia mercantil, despidos das mediações que atravessam a condição de vida do/a estudante e são funcionais para a execução do controle social, orientadas pela égide dos projetos educacionais promovidos pelo Banco Mundial, que influenciam na gestão acadêmica-administrativa da universidade e tem como objetivo mensurar, avaliar, controlar, quantificar os/as estudantes e culpabilizar profissionais, docentes e instituições pelo "fracasso escolar".

Concordamos com essa perspectiva delineada por Belo (2017), portanto, é importante ressaltar que a utilização dessas terminologias, que orientam o presente trabalho, trata-se da compreensão da evasão "enquanto fenômeno social, educacional, multifocal e multideterminado" (Campos, 2018, p. 30), que extrapola a dimensão da Educação Superior e influencia a trajetória escolar, retirando o foco desta culpabilização dos/as estudantes, docentes, famílias, instituições de ensino e da pobreza, compreendendo-a enquanto elemento fundante das manifestações da questão social.

De acordo com Imperatori (2017), além de asseguradas as condições de acesso, as condições de permanência são primordiais para a conclusão do curso. Tendo isso em vista, a Assistência Estudantil deve ser garantida pela instituição de ensino como um direito social, com o intuito de propiciar as condições necessárias para o/a estudante usufruir integralmente dos espaços da universidade, possibilitando a igualdade de oportunidades na articulação do tripé: ensino, pesquisa e extensão, com vistas a garantir uma formação crítica — que ultrapasse a mera reprodução do trabalho e proporcione uma formação integral, visando o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Motivada pela relevância do tema e pelos resultados da pesquisa a nível de Mestrado Acadêmico intitulada: "Os desafios no trabalho do/a Assistente Social na Assistência Estudantil no contexto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/Campus de Franca, foi defendida em fevereiro de

2024, neste momento, propomos apresentar, a partir dos resultados obtidos pelo referido estudo, uma reflexão teórica sobre o PNAES e PNAEST.

Insta reforçar que a expansão da educação superior brasileira, parcialmente impulsionada por políticas afirmativas e de inclusão social, resultou em um cenário complexificado no que concerne à garantia da permanência estudantil. Nesse contexto, a implementação do PNAES e do PNAEST representaram avanços significativos, mas ainda enfrentam desafios consideráveis. Assim sendo, este trabalho apresenta os principais entraves que permeiam a dinâmica e a efetivação do PNAES e PNAEST em instituições de ensino superior, buscando compreender os limites e as possibilidades desses programas na promoção da permanência estudantil e no acesso à educação superior na perspectiva do direito.

O PNAES e PNAEST

A Educação Superior Pública brasileira e a assistência estudantil no contexto neoliberal estão calcadas em um terreno minado de contradições e conflitos de interesses no interior das políticas educacionais, que impõe diversos desafios para os estudantes e para os profissionais que atuam no universo da educação superior.

O aumento das oportunidades de acesso à educação superior e a implementação de políticas de ações afirmativas, juntamente com a institucionalização do PNAES e PNAEST, embora tenham apresentado benefícios imponentes e que concretizaram as demandas dos movimentos sociais, as lutas e as resistências político-ideológicas lideradas por diversos agentes, são conquistas frequentemente atacadas, capturadas e convertidas aos interesses hegemônicos.

A sinergia do Estado burguês com o capital é uma ofensiva explícita, que tem sido expressa historicamente por meio do colonialismo, da escravidão, das privatizações do patrimônio público, da retração dos direitos sociais, da adoção de uma política de ajuste fiscal, entre outros. Todas essas ações, objetivando atender a acumulação capitalista e aos interesses partidários, refletiram diretamente na política educacional brasileira, em especial, na de nível superior, principalmente nos efeitos colaterais de sua expansão/massificação.

Isto posto, pensar na efetividade da assistência estudantil requer considerar os fatos presentes na vida social e as possibilidades de concretização dessa política. O público atendido pela assistência estudantil é composto por sujeitos atacados por opressões nas esferas políticas, econômicas, culturais e sociais.

Assim, uma vez que essas ações não são abrangentes como deveriam — incidindo sobre todos os níveis e modalidades do ensino, desde a educação básica até a educação superior —, como pensar a efetivação dos propósitos da assistência/permanência estudantil?

Os pilares da política educacional, reconhecida juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, dividem-se da seguinte forma: ***educação básica:*** educação

infantil, ensino fundamental e ensino médio, que são etapas fundamentais na trajetória da escolarização antes do ingresso na educação superior; e *as modalidades de ensino*: educação especial/inclusiva, educação indígena e educação rural, que devem perpassar todos os níveis de ensino.

É importante enfatizar que esses níveis de ensino apresentam seus próprios desafios na realidade da rede pública. Tais como podem ser mencionados o analfabetismo[1], a distorção idade-série[2], a evasão escolar[3], a demanda de financiamento em relação à infraestrutura das unidades educacionais e a necessidade de maiores investimentos nos recursos humanos (professores, gestores, funcionários de apoio, tanto em relação à formação inicial e continuada quanto em salários). Além disso, durante o recente (des)governo Bolsonaro[4], os ataques no âmbito da educação, especialmente na educação básica, ocorreram de modo aviltante e marcadamente reacionária[5].

> No caso brasileiro, o ataque à esfera pública na educação, na saúde, na ciência, na tecnologia e na cultura, à estupidez se acresce a insensatez como agenda política. Com efeito, a insensatez se revela na emenda constitucional 95, que congela por vinte anos o investimento na esfera pública, na contra reforma trabalhista, que regride à barbárie na relação capital e trabalho ao século XVIII; na contrarreforma do ensino médio, que regride à década de 1950 e liquida com a conquista do direito à educação básica; e, em curso, na contrarreforma da Previdência. Esta é a mais letal, pois interdita o direito à vida digna a maioria da população. Trata-se de uma agenda insensata porque não só congela direitos fundamentais à vida, mas os extermina, jogando milhões de trabalhadores ao desemprego, subemprego e ao desespero, tornando-se vítimas das mais brutais violências do estado. Tudo isso com promessas falsas em nome de salvaguardar os lucros, especialmente dos bancos (Frigotto, 2021, p. 120).

A partir das reflexões sobre os impasses que permeiam a trajetória escolar dos estudantes, principalmente dos oriundos da rede pública, é possível afirmar que dificilmente a realidade material e social desses serão modificados, considerando os limites da atual configuração e conjuntura da assistência estudantil.

Apesar do reconhecimento dos aspectos materiais como elemento imperativo que possibilita de certa forma, a permanência de estudantes nas instituições de educação superior (por meio

1 "As taxas de analfabetismo estão diretamente relacionadas à renda familiar, segundo os dados apresentados pelo 'Mapa do Analfabetismo'. Nos domicílios que possuem renda superior a 10 salários-mínimos, o índice é de apenas 1,4%, enquanto nas famílias que possuem renda inferior a um salário-mínimo o índice alcança 29%" (INEP, 2003).

2 "A taxa de distorção idade-série foi de 28,2% no Ensino Médio e de 18,1% no Ensino Fundamental. A rede pública apresenta taxa de distorção quatro vezes maior do que a rede privada nas duas etapas de ensino. Os dados são do Indicador Educacional 'Taxa de Distorção Idade-Série', extraídos do Censo Escolar 2017, um dos oito divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no início de julho" (INEP, 2018).

3 "Os novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino" (INEP, 2017).

4 O mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro compreendeu o período de 1 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022.

5 Podem ser considerados como os principais ataques reacionários contra a educação: o ensino religioso (católico) obrigatório, movimento "escola sem partido" e o retorno da disciplina "educação moral e cívica".

da concessão de auxílios socioeconômicos), não confere a assistência estudantil, principalmente considerando a vigente configuração enquanto um *programa*, a possibilidade em sanar as complexibilidades presentes na totalidade das raízes das desigualdades sociais/educacionais que de longa data, acompanha a dinâmica acadêmica e pessoal de toda classe trabalhadora empobrecida.

Segundo Imperatori (2017), a Assistência Estudantil apresenta fragilidades concretas por se tratar de um programa em disputa e não consolidado enquanto política pública. Logo, é nesse contexto que, o PNAES e PNAEST, embora ambos tenham o papel social de promover a permanência estudantil, sobretudo, não desmerecendo aqui as conquistas políticas e benefícios concretos que acompanham os referidos programas, é importante destacar a disfuncionalidade e seus limites na consecução do objetivo em "viabilizar à igualdade de oportunidades entre todos os estudantes" (Brasil, 2010), pois, ao considerar a historicidade, as contradições e as complexibilidades sistêmicas da dinâmica do ensino superior brasileiro, que afeta potencialmente as desigualdades socioeducacionais nos processos do ensino-aprendizagem e acesso-permanência, tais programas são obsoletos por reduzirem o enfrentamento da repetência e da evasão escolar com ações restritas, focalizadas, com critérios definidos/excludentes, com dotação orçamentária limitada e formatação jurídica incipiente. Desse modo, um dos caminhos para problematizar a efetividade do PNAES e PNAEST perpassa pela análise de suas configurações enquanto plano e programa, bem como pela acessibilidade e pelos meios de financiamento.

Vale destacar que o PNAES foi pensado para atender as contingências nas Instituições Federais de Ensino Superior. Esse programa foi regulamentado pelo Decreto Federal n.º 7.234/2010, que tem como objetivo "viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes" (Brasil, 2010). Ainda que tenha sido atribuída a concessão de bolsas/auxílios estudantis para reduzir os impactos da vulnerabilidade socioeconômica e coibir a evasão escolar, o critério de elegibilidade para acesso a essa política tem um recorte de renda, sendo destinados aos estudantes que possuem renda *per capita* familiar de até 1,5 salários mínimos. Já no tocante ao PNAEST, o programa foi instituído, em 2010, pela Portaria Normativa do MEC n.º 25, de 28 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010). Com objetivo similar ao do PNAES, o programa estadual procura "ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação pública estadual" (MEC, 2010).

As autoras Pessanha e Silva (2022) ressaltam que o PNAES e o PNAEST:

> (...) possuem como pontos similares os seguintes objetivos: expandir as condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública; desenvolvimento das ações de AE em áreas pré-estabelecidas e o atendimento preferencial aos estudantes da rede pública, de acordo com o recorte socioeconômico. Contudo, no que se articula à forma de utilização da verba pelas IES, os programas são diferentes. No PNAES, as instituições federais podem fazer uso dos recursos para fins de bolsificação, ou seja, as IES podem desenvolver ações de AE em formato de auxílios, transferindo diretamente o valor para o estudante. No entanto, no PNAEST, a prática de transferência direta, isto é, de bolsificação para os estudantes não é permitida (Pessanha; Silva, 2022, p. 623).

Para além das limitações no âmbito do recurso orçamentário ao desenvolvimento das ações da Assistência Estudantil, tanto o PNAES quanto o PNAEST, ao considerar o caráter seletivo dos programas e a especificidade do público que pode acessá-los, configuram-se como uma política social organizada na perspectiva do Estado neoliberal, atendendo "os mais pobres dos pobres". Sendo, portanto, programas que não atendem as demandas estudantis em sua amplitude e complexidade. Estão distantes da concepção de política pública social e consolidada sob a ótica da universalidade no acesso.

Para melhor visualização da amplitude dos objetivos da PNAES e PNAEST, será exposto, na sequência, somente as descrições do PNAES, pois, conforme elucidado anteriormente, seus objetivos são semelhantes aos do PNAEST. Isso posto, na Constituição Federal de 1988, o artigo 3º descreve a função do PNAES, conforme segue:

> Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V -inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2012).

Para a efetivação dessas propostas, é imprescindível a permanência dos estudantes no ensino superior. Para que a PNAES viabilize o atendimento às demandas sociais e materiais dos usuários por meio da assistência estudantil, ele se propõe a democratizar as condições de permanência na educação superior; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais para garantir a permanência e a conclusão do ensino e reduzir as taxas de retenção e evasão, contribuindo sobremaneira para a promoção da inclusão social na educação (Brasil, 2012).

Já no tocante à execução, não há regulamentação prevista em lei, sendo preservada a autonomia nas instituições de ensino. Portanto, o PNAES e PNAEST podem ser executados a partir de diferentes modalidades de bolsas, auxílios, recursos, ações de assistência estudantil etc., variando de acordo com a política de cada instituição e recursos repassados.

Ainda que tais recursos mencionados auxiliem na permanência estudantil, não se pode anular o caráter seletivo, temporário e restrito dos PNAES/PNAEST. Conforme Nascimento (2018), o que deveria ser tomado como política universal — devido a amplitude dos objetivos estabelecidos, deveriam abarcar, pelo menos, as principais demandas estudantis. No entanto, devido ao seu caráter residual enquanto plano e programa, frequentemente direciona suas ações limitadas na perspectiva da *bolsificação/assistencialização* da permanência estudantil, em decorrência dos critérios socioeconômicos estabelecidos pela ausência de recursos ou pelas questões burocráticas próprias das instituições que desenvolvem o PNAES/PNAEST, realidade que se agrava, principalmente, nas Universidades Públicas Estaduais:

> O formato do PNAEST, por meio do lançamento de editais, configurou o seu caráter limitado, esporádico e descontínuo, pois estava condicionado à disponi-

> bilidade de recursos existentes no MEC. Sua configuração, nos marcos da chamada nova gestão pública, é outro fator que dificultou a utilização dos recursos repassados, em função das normas impostas pelo Governo Federal (Pessanha; Silva, 2022, p. 632).

Portanto, ao considerar que as concessões de bolsas/auxílios podem ser cruciais para a permanência do estudante na universidade, o caráter seletivo, focalista, temporário e restrito do PNAES/PNAEST aparece como obstáculos a serem solucionados para a efetivação da acessibilidade do programa e para o exercício profissional dos profissionais que atuam no âmbito da assistência estudantil (assistentes sociais, médicos, psicólogos e outros). Dessa forma, é preciso ponderar sobre as condições em que o PNAES/PNAEST são executados e, a partir desse panorama, considerar as reais possibilidades de atendimento das demandas estudantis.

O cumprimento das requisições, junto à assistência estudantil na universidade, apresenta um caráter bastante desafiador. Os/As Assistentes Sociais, principais profissionais responsáveis por desenvolverem o PNAES/PNAEST na universidade e, por conseguinte, direcionar os recursos disponíveis para as demandas estudantis, vivenciam no cotidiano profissional a fragmentação desses programas.

Ao considerar os objetivos do PNAES/PNAEST na democratização das condições de permanência dos discentes na educação, sua efetivação está submetida às posições do Congresso Nacional frente a essa política, àcontribuição da sociedade e, sobretudo, aos repasses do financiamento público para a gestão do PNAES/PNAEST.

Esse processo requer uma articulação entre a instância federal, os recursos disponíveis para o custeio e o repasse do orçamento para o financiamento, pois para a consecução do exercício profissional do/a assistente social no desenvolvimento das ações de permanência estudantil via recursos advindos do PNAES/PNAEST, exige-se uma gestão alinhada (ou seja, para além dos/as assistentes sociais) com os interesses dos estudantes provenientes da classe trabalhadora. Por isso, deve-se entender que a efetivação do PNAES/PNAEST não se restringe à concessão de bolsas/auxílios ou à manutenção do mínimo social, mas requer a elaboração de uma *Política* de assistência estudantil, devidamente consolidada, sistematizada em âmbito nacional e efetivada por meio do trabalho multiprofissional/intersetorial.

> O projeto de assistência estudantil consentida se torna uma máxima (enquanto horizonte político) quando se turvam as possibilidades de vislumbrar outros modelos de planejamento e gestão da assistência aos estudantes. Isto porque a Universidade brasileira, marcada pelo seu caráter ultra elitista, historicamente, não conseguiu viabilizar infraestrutura de serviços básicos de alimentação, dormitórios, espaços de convivência, creches e bibliotecas de qualidade aos estudantes. Assim, nesta conjuntura, banaliza-se o debate sobre a universalização da assistência estudantil, expressa, principalmente, na eliminação dos processos seletivos para inserção dos estudantes nas suas ações, na construção de equipamentos que façam parte da infraestrutura permanente da universidade e que sejam acessíveis a todos (Nascimento, 2018, p. 376).

Para "reduzir as taxas de retenção/evasão escolar e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação" (Brasil, 2010), o PNAES/PNAEST se desenvolve por meio da estrutura econômica, política e social da instituição de ensino e, sobretudo, pelas possibilidades de gerenciamento de suas ações a partir dos recursos que são repassados.

Nas universidades públicas, tanto a nível federal quanto estadual, os motivos que levam aos "insucessos" na trajetória acadêmica não se limitam à escassez de moradia, alimentação e/ou transporte, ou seja, apenas às condições materiais de vida. É preciso viabilizar também os meios para a integração entre os estudantes e a equalização no tripé universitário (Ensino, Pesquisa e Extensão). Somente por meio da reparação das desigualdades — tanto materiais e pedagógicas quanto imateriais, que envolvem a sensação de pertencimento ao espaço acadêmico —, os estudantes, especialmente aqueles/as que historicamente foram excluídos do ambiente universitário, poderão permanecer na universidade com qualidade.

Nesse sentido, os/as assistentes sociais, através da sistematização do trabalho profissional, da análise quantitativa e qualitativa das demandas apresentadas e da articulação e organização coletiva com as demais categorias, como funcionários, estudantes, entre outros; têm papel fundamental na luta articulada pela concepção de assistência estudantil e no reconhecimento da necessidade de sua expansão.

Vale destacar que essa postura não é um compromisso exclusivo desses profissionais, mas sim uma luta a ser travada coletivamente e com diferentes protagonismos, pois,

> (...) as lacunas na efetivação da assistência estudantil e como é fundamental, avançar para atender as carências de todos os estudantes, que vão além de questões restritas de sobrevivência, o que não se reduz somente ao provimento de subsídios materiais, e sim envolvem questões de ordem subjetiva (De Almeida; De Oliveira; De Sousa, 2019, p. 204).

Os elementos materiais e imateriais que empreendem a concretização da permanência estudantil só podem ganhar a devida visibilidade por meio da participação coletiva dos demais sujeitos, atuando da forma que lhes cabem e articulando estratégias conjuntamente. A transparência na dinâmica da assistência estudantil é crucial para sinalizar a necessidade de ampliação do PNAES/PNAEST, de modo a construir benefícios concretos para a ampliação da assistência estudantil nas instituições de ensino.

Considerações finais

A presente reflexão teórica sobre o PNAES e PNAEST revela um cenário complexo e desafiador para a garantia da permanência estudantil na educação superior brasileira. Embora esses programas tenham contribuído para a expansão do acesso e para o enfrentamento da manifestação da questão social no ambiente universitário, suas limitações e incompletude são latentes. As

fragilidades dos programas, a natureza focalizada e a insuficiência de recursos comprometem a efetividade desses programas.

Este estudo demonstra que a assistência estudantil, para além da dimensão material, precisa ser compreendida como um conjunto de ações que visam à inclusão social e ao fortalecem da permanência simbólica. Nesse sentido, a implementação de uma política sistematizada, que contemplem as diversas necessidades dos/as/es estudantes, é fundamental. Desse modo, é primordial superar a visão assistencialista e fragmentada da permanência. Ou seja, urge a necessidade da edificação de um projeto de assistência estudantil que considere as especificidades de cada contexto institucional, focando nas demandas historicamente reprimidas e/ou parcialmente atendidas.

A construção de uma política de permanência exige, portanto, a participação ativa de diversos atores, como estudantes, docentes, técnicos-administrativos, gestores e a sociedade civil para a sua consolidação. É preciso, conforme as contribuições de Gramsci (2011), trabalhar pela reformulação da racionalidade, dos ideários políticos, econômicos, sociais, intelectuais e morais; bem como das relações democráticas, para que, assim, a classe trabalhadora possa compreender e conquistar o espaço e a autonomia para liderar ações contra-hegemônicas e edificar social, política e economicamente, o destino da Educação Superior Pública brasileira. Para finalizar, destacamos que este estudo é apenas uma contribuição destinada aos/às estudantes, profissionais, trabalhadores e, enfim, a todos os sujeitos que se interessam na área do Serviço Social e Educação, em especial a assistência estudantil.

Fica em aberto a possibilidade de continuar as inúmeras reflexões teóricas que permeiam o objeto de estudo. O compromisso dos atores que defendem a permanência/assistência estudantil deve ser lembrado como pauta de luta para construção, implementação e efetivação de uma política de assistência estudantil nas universidades públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. C. L.; SILVA, M. C. Expansão e interiorização do ensino superior no brasil: um estudo de caso em minas gerais. **Cadernos da Fucamp**, v. 27, p. 1-30, 2024.

ALMEIDA, M. R.; OLIVEIRA, I. F.; DE SOUSA SEIXAS, P. O Programa Nacional de Assistência Estudantil em uma Universidade Pública. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 189-207, 2019. DOI: 10.34019/1982-1247.2019.v13.25910. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472019000200010. Acesso em: 1 ago. 2020

BARBOSA, R. A. **A assistência ao estudante da Residência Universitária da UFPB.** 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em serviço social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7212. Acesso em: 19 jun. 2024.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2011.

BELO, A. S. **A educação superior e a assistência estudantil**: requisições e respostas do trabalho do assistente social frente sua expansão no contexto de contrarreforma do Estado. 2017. 246 f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Trabalho) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br/handle/1/16059. Acesso em: 19 jun. 2024

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES 2010. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12202.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12711.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

CAMPOS, C. A. **Motivos da evasão: um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189941. Acesso em: 1 ago. 2020.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017. DOI: 10.1590/S0104-40362017000100006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/63KjnRwHdxVTTxKwdSmvbwx/. Acesso em: 20 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 118-138, 2022. DOI: 10.12957/rdciv.2021.66270. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270. Acesso em: 25 fev. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 1.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, n. 129, p. 285-303, 2017. DOI: 10.1590/0101-6628.109. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP. Acesso em: 25 fev. 2023.

NASCIMENTO, C. M. O serviço social e a crítica da assistência estudantil consentida: tarefas teóricas. **Temporalis**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 36, p. 365-378, 2019. DOI: 10.22422/temporalis.2018v18n36p365-378. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19733. Acesso em: 13 fev. 2023.

PESSANHA, C. F.; SILVA, R. M. A assistência estudantil no "neodesenvolvimentismo": direito ou concessão? **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, 2021. DOI: 10.5380/jpe.v15i0.80139. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/80139. Acesso em: 25 fev. 2023.

CAPÍTULO 10:

A construção das identidades estudantis nos espaços das universidades públicas brasileiras

Rafael Gonçalves dos Santos
Maria Cristina Piana

INTRODUÇÃO

As presentes análises são fruto da pesquisa desenvolvida pela dissertação de mestrado publicada em 2023 pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPGSS) na Unesp, Campus de Franca (SP)[1]. As discussões e reflexões tecidas pelo pesquisador do referido programa indicam que as universidades públicas brasileiras têm sofrido, nas últimas décadas, as piores consequências acentuadas pela agenda neoliberal ultrarradical e negacionista, e que foi responsável por expandir um movimento contraditório que, ao invés de ofertar condições dignas de acesso, permanência e conclusão qualificada nas universidades públicas, fez com que estudantes das periferias urbanas fossem expulsos desses espaços, fator esse que representa uma forte violação dos seus direitos sociais fundamentais.

Não somente a identidade estudantil tornou-se alvo da padronização do perfil predominante de quem acessa e permanece nos espaços das universidades, mas também a própria imagem construída sobre as universidades públicas sofreu ataques e discursos falaciosos responsáveis por produzir e reproduzir informações desconexas da realidade contemporânea. Segundo Giolo, Leher e Sguissardi (2020, p. 31), houve várias publicações nos meios de comunicação e nas redes sociais realizadas, por exemplo, pelo ensaísta, polemista e ideólogo brasileiro, Olavo de Carvalho, que contribuíram com que as universidades públicas fossem apreendidas enquanto espaços impróprios, desqualificados e de formação comunista: "universidades, no Brasil, são, em primeiro lugar, pontos de distribuição de drogas. Em segundo, locais de suruba. A propaganda comunopetista fica só em terceiro lugar" (Asmar, 2019).

O pensamento conservador tende a alcançar, de maneira mais rápida e fácil, todos os estratos sociais com discursos convincentes que reafirmam a defesa de uma sociedade individualista, anti-humanitária, tradicional e que se torna incapaz de identificar as contradições sociais existentes em seu próprio meio, de modo a naturalizar as suas desigualdades.

1 A dissertação encontra-se disponível no Repositório Institucional da Unesp, podendo ser acessada por meio deste link: https://repositorio.unesp.br/items/7f3e41a1-89e4-4dab-a97b-71162c64d2fc.

Trata-se da apologia do sistema capitalista que atua para destruir as bases do Estado Social, responsável pela privatização dos serviços e políticas públicas, fazendo com que o Estado intervenha somente contra as contestações à ordem vigente. É sobre esse cenário caótico que o papel das universidades passa a deparar-se com a ideologia pós-moderna, a influência neopositivista e o ideário neoconservador, que atacam a construção do pensamento científico e crítico, naturalizam as desigualdades, subjetivizam a história e transferem a existência de conflitos para o campo imaginário, facilitando a resignação e o pessimismo diante da realidade (Barroco, 2015, p. 633 *apud* De Mari; Thiengo; Melo, 2023, p. 255).

Somado a esses retrocessos históricos no âmbito da Educação Superior, também é possível identificar em curso um movimento de americanização perversa das universidades públicas a partir do aumento do financiamento de empresas privadas e empreendedoras da educação que apresentam, dentre as suas principais características, um movimento de destruição das instituições e dos serviços públicos, tanto no que diz respeito a sua autonomia, gestão financeira quanto o planejamento didático-pedagógico.

Com o intuito de analisar as principais transformações sobre as universidades públicas e a realidade social dos(as) jovens no cenário contemporâneo, a presente pesquisa apresenta um recorte temporal entre os anos de 2020 e 2021, principalmente por corresponder a um período onde os impactos da crise econômica, política, social, ambiental e sanitária, acentuadas pelo coronavírus (COVID-19) tornaram-se ainda mais expressivos sob as condições de vida dos(as) jovens e de seus familiares das classes populares urbanas, influenciando diretamente as condições de permanência desse segmento social na Educação Superior pública.

Apesar de muitas universidades terem garantido a ampliação do direito de acesso de estudantes negros(as), indígenas e dos setores sociais oriundos das redes de ensino públicas, ainda é possível identificar uma oferta insuficiente de programas governamentais que possibilitem assegurar a permanência estudantil ao ingressar no ensino superior. Isso inclui a realização de orientações acadêmicas, a participação de estudantes que trabalham nas atividades organizadas pelo tripé da universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão), além do fomento à participação popular no enfrentamento dos elevados índices de exclusão, evasão e abandono escolar.

A problemática central denunciada pela presente pesquisa fundamenta-se a partir do aporte teórico do referencial crítico-dialético, uma vez que contribui para a compreensão de que a dinâmica complexa das desigualdades no acesso e na permanência estudantil, enraizadas nas estruturas da sociedade capitalista, atingem de maneira desigual milhares de estudantes mulheres, negros(as), povos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, a comunidade LGBTQIAPN+ e dentre outros coletivos sociais.

Percurso metodológico do desenvolvimento da pesquisa

O processo de elaboração e organização de todas as etapas da presente pesquisa foi pautada em três reflexões teóricas principais: a defesa da universidade pública socialmente referenciada, a construção da identidade estudantil e a necessária articulação intersetorial entre as políticas públicas e os movimentos estudantis em defesa da permanência estudantil nas universidades públicas.

Ancorado ao referencial crítico e crítico- dialético, buscou-se conhecer melhor a realidade, as expectativas e os principais desafios enfrentados pelos(as) jovens que ingressaram na Educação Superior pública, de modo a compreender a sua relação direta com o tripé da universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão), o processo de formação da identidade estudantil e as determinações contraditórias do mundo do trabalho contemporâneo ante aos impactos e consequências agravadas pela pandemia de COVID-19.

No segundo momento, realizamos estudos para identificar as políticas educacionais de permanência estudantil enquanto dever do Estado, na garantia de oportunidades de acesso, permanência e conclusão no âmbito da Educação Superior com vistas à construção de uma universidade pública de qualidade, laica, gratuita e socialmente referenciada.

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou todas as análises e reflexões teóricas por meio do desenvolvimento da pesquisa empírica. A pesquisa de campo é uma etapa da metodologia científica de pesquisa que realiza interpretações, análises e observações de fenômenos que ocorrem em determinados cenários e ambientes. Seguindo essas considerações, foi realizada uma pesquisa de campo dividida em duas partes principais.

A primeira parte consistiu na aplicação de questionários semiestruturados por meio da disponibilização de formulários *online*, com o intuito de refletir como os impactos e as consequências provocadas pela COVID-19 atingiram e ainda atingem, direta e indiretamente, as suas condições de permanência na universidade. Os questionários *online*[2] foram respondidos por dez discentes que cursam o terceiro e o quarto ano do ensino superior na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Franca (SP), no curso de Serviço Social, nos períodos diurno e noturno, a fim de conhecer a sua realidade, as expectativas e os principais desafios enfrentados para permanecer nos espaços da universidade, além de analisar a sua relação direta com as atividades complementares que constituem o tripé da universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão).

Nesse sentido, foram adotados alguns critérios para a participação e seleção das respostas apresentadas pelos(as) participantes da pesquisa de campo, de modo a atender ao objetivo central apresentado pelo objeto e pela problemática da presente pesquisa.

2 O convite para a participação da pesquisa de campo foi realizado por meio de divulgação nas salas de aula, nos grupos de estudantes criados no aplicativo *WhatsApp* e via e-mail.

O primeiro critério adotado para escolher o terceiro e quarto ano de graduação para a aplicação dos questionários *online* corresponde ao fato de que esses/as discentes vivenciaram a fase inicial da emergência da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil enquanto estavam na universidade, cujos impactos provocaram graves transformações sob as suas condições de vida, nas suas relações com familiares e amigos(as), na manutenção da sua saúde mental, além da suspensão das aulas presenciais e na consequente adesão ao ensino à distância — coberto pelo manto ideológico do ensino remoto.

O segundo critério utilizado para a participação dos(as) discentes na pesquisa consiste em selecionar estudantes que são da permanência estudantil, atentando-se ao respeito e no aceite ao convite para a pesquisa de campo e, principalmente, à identificação do(a) discente com o tema proposto pela pesquisa.

O último critério adotado para selecionar as respostas que contribuíram para a reflexão teórica desenvolvida consistiu na seleção das respostas que foram ao encontro com a problemática central apresentada, ou seja, que permitiram identificar qual o perfil predominante dos(as) jovens que conseguiram permanecer na universidade pública diante dos desafios do contexto de crise estrutural e sanitária acentuada pela pandemia de COVID-19.

Para maior fundamentação das reflexões propostas, o principal referencial teórico utilizado para a análise das respostas da pesquisa de campo corresponde à identificação das categorias da dialética (totalidade, contradição, historicidade e mediação), que foram indispensáveis para compreender de que forma determinadas relações complexas, a exemplo dos desafios contemporâneos para a promoção do direito à permanência estudantil na universidade pública, se particularizam na realidade e no meio social vivenciado por estudantes das classes populares urbanas.

Na segunda parte da pesquisa de campo, foi organizado um roteiro para a realização de entrevista com uma discente que estuda em outra instituição de ensino superior pública do Estado de São Paulo, no município de Franca (SP), do curso de Gestão de Recursos Humanos. Foi adotado como instrumento de registro das respostas um dispositivo de gravação de áudio para melhor apreensão de todas as informações e depoimentos compartilhados. No total, foram realizadas quatorze perguntas objetivas, com o intuito de analisar os principais desafios enfrentados pela discente para permanecer na Educação Superior no contexto da pandemia de COVID-19, tendo em vista os impactos das políticas neoliberais sobre as suas condições de vida.

No que concerne aos referenciais teóricos da presente pesquisa, esses corroboram com a discussão metodológica presente no método de Marx (2008), cuja categoria central do seu pensamento consiste na perspectiva da totalidade. Segundo Martinelli, Lima e Diniz (2019), o método aspira à totalidade, podendo ser apreendido como uma opção política e não simplesmente como um determinado procedimento.

Nesse sentido, a presente pesquisa possui como objeto central analisar as condições de permanência do(a) jovem na universidade pública no contexto da pandemia de Covid-19, tendo em vista os impactos das políticas neoliberais sobre as suas condições de vida.

Análise do perfil predominante dos(as) jovens que permaneceram nas Universidades Públicas no contexto pandêmico

Durante a gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) de 2010, para expandir e melhorar as condições de permanência estudantil no âmbito das universidades públicas federais brasileiras, foi criado, a partir do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), executado no Ministério da Educação. Conforme o seu Artigo 3º, o programa deve ser implementado de forma articulada com as atividades propostas pelo tripé universitário (Ensino, Pesquisa e Extensão), para atender discentes regularmente matriculados(as)/es em cursos de graduação presencial em instituições federais de ensino superior, a partir da oferta dos seguintes subsídios: "moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação" (Brasil, 2010).

No que concerne ao programa de assistência estudantil oferecida pela Unesp, Campus de Franca (SP), são disponibilizados cerca de nove auxílios estudantis para os(as) discentes da graduação, a fim de contribuir com a sua permanência estudantil e fortalecer a relação com as atividades complementares de Ensino, Pesquisa e Extensão. Dentre os principais auxílios e subsídios[3] oferecidos pela universidade, pode-se elencar:

I. **Auxílio Financeiro I** (subsídio ao/à discente de graduação para que consiga realizar o curso em que foi matriculado, nos casos de alta vulnerabilidade, recebendo o valor mensal de R$ 500,00 com período de vigência de até 12 meses);

II. **Auxílio Financeiro II** (subsídio ao/à discente de graduação para que consiga realizar o curso em que foi matriculado, nos casos de alta vulnerabilidade, recebendo o valor mensal de R$ 400,00 com período de vigência de até 12 meses);

III. **Subsídio Alimentação** (subsídio financeiro concedido aos/às discentes contemplados com qualquer modalidade de auxílio de permanência estudantil, recebendo o valor mensal de R$ 300,00 com vigência de até 12 meses);

IV. **Moradia Estudantil** (moradia destinada à permanência no campus pelos(as) discentes de graduação, presente em doze Unidades Universitárias (Araraquara, Araçatuba, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Instituto de Artes (SP), São José do Rio Preto, Presidente Prudente e Rio Claro);

V. **Auxílio Especial** (subsídio financeiro concedido aos/às discentes com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, Art 5º, § 1º, I e II, e/ou doenças graves e que apresente vulnerabilidade socioeconômica, recebendo o valor mensal de R$ 500,00);

3 A relação apresentada dos auxílios e benefícios oferecidos aos/às discentes pela UNESP Campus de Franca/SP foram disponibilizados pelo Núcleo Técnico de Apoio ao Estudante na página online da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Câmpus de Franca (Unesp, 2023).

VI. **Auxílio Provisório** (subsídio financeiro no valor de R$ 500,00 para ingressantes que estão em situações de extrema vulnerabilidade socioeconômica, no período compreendido entre a matrícula e o resultado final do Processo Seletivo, desde que justificado pelo Núcleo ou Comissão Local de Permanência Estudantil);

VII. **Auxílio Estágio** (subsídio financeiro no valor de R$ 500,00 destinado para discentes que realizam Estágio Curricular Obrigatório não remunerado, quando o estágio não puder ser realizado no município sede da universidade);

VIII. **Auxílio Transporte** (concedido para discentes contemplados com a Moradia Estudantil e que apresentam dificuldades para locomoção até a Unidade Universitária. É fornecido um Cartão Escolar com o benefício de cinquenta por cento (50%) de desconto do valor da tarifa vigente na compra do passe);

IX. **Restaurante Universitário (RU)** (fornecimento de quinhentas refeições/dia em dez Unidades Universitárias: Araraquara, Assis, Bauru, Franca, Ilha Solteira, Jaboticabal, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto).

X. **Bolsa de Enfrentamento à Precariedade Menstrual** (atenção à saúde física e emocional de discentes que menstruam, possibilitando o acesso a absorventes e coletores menstruais. São oferecidas trinta e quatro bolsas no valor de R$ 700,00 e vigência de 12 meses) (Unesp, 2023).

A partir da análise dos auxílios ofertados, o processo de apreensão das informações e interpretação dos resultados obtidos na pesquisa de campo partiu das condições sócio-étnico-culturais dos(as) jovens em relação a sua realidade e ao meio social em que estão inseridos(as)/es, além das suas condições objetivas de permanência na universidade e dos desafios de acesso aos referidos auxílios e subsídios do programa de assistência estudantil, principalmente a partir da pandemia de Covid-19.

Com o intuito de prezar pela integridade dos(as) participantes da pesquisa de campo e pela responsabilidade ética para a análise das respostas enviadas, utilizamos nomes fictícios para apresentar as falas dos(as) alunos(as), de modo a resguardar e respeitar a sua confidencialidade.

No que concerne ao perfil dos(as) discentes que participaram da pesquisa, a idade dos(as) participantes apresenta como faixa etária predominante 20 a 23 anos, sendo 80% do sexo feminino (cisgênero) e somente 20% do sexo masculino (cisgênero). A respeito da orientação afetiva sexual, 50% se identificam como heterossexuais, 40% bissexuais e 10% homossexuais. Em relação ao pertencimento étnico-racial[4], 30% são pretos, 20% pardos e 50% brancos. Nenhum/a participante da pesquisa de campo informou possuir algum tipo de deficiência[5].

No que se refere à forma de ingresso na universidade no período em que prestaram o vestibular, é possível observar que as políticas de cotas foram fundamentais para o acesso desses/as discentes na universidade pública, uma vez que a maioria dos(as) discentes do curso de Serviço Social que participaram da pesquisa ingressou na graduação por meio do Sistema de Reservas de

4 A presente investigação utilizou as terminologias aplicadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para a classificação de raça/etnia.

5 A classificação de deficiência foi organizada com base no Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre os tipos de deficiência: deficiência física, auditiva, visual, mental (atualmente intelectual, função cognitiva e múltipla, correspondente à associação de mais de um tipo de deficiência).

Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP) — correspondendo a cinquenta por cento (50%) — e pelo SRVEBP + PPI (autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas), sendo trinta por cento (30%) das respostas registradas. Do total apurado, apenas vinte por cento (20%) dos(as) discentes ingressaram por meio do Sistema Universal.

Um fator importante obtido durante a pesquisa de campo consistiu nos desafios que esses/as discentes apresentaram para conseguirem se manter na graduação. Do total das respostas registradas, 70% dos(as) discentes precisaram mudar de cidade para realizar o curso, enquanto somente 30% indicaram não ter precisado planejar a sua forma de moradia por já residirem no município onde o Campus está localizado.

Dentre os auxílios listados anteriormente e organizados pelo PNAES, foi possível identificar que os benefícios mais solicitados pela/as discentes acompanham a seguinte ordem: 87% possuem auxílio socioeconômico I e II; aproximadamente 62,5% recebem subsídio alimentação e cerca de 12,5% têm auxílio aluguel. Nenhum outro auxílio e/ou bolsa foi selecionado durante a pesquisa de campo.

Ao questionarmos sobre a efetividade da política de permanência estudantil e a necessidade de aplicação de melhorias para torná-la acessível a todo corpo estudantil, foi possível constatar várias opiniões em comum que alertam para a necessidade de ampliação do valor e da oferta das bolsas para o atendimento de toda demanda estudantil, além de tornar o processo seletivo menos burocrático.

Foi possível compreender que o programa de permanência estudantil apresenta uma divisão de opiniões no que concerne ao atendimento das expectativas dos(as) discentes. Segundo a opinião da discente Amanda, ela reitera a urgência da revisão "dos métodos de seletividade e das etapas de concessão de bolsas que cada vez mais estão burocratizadas". A discente Beatriz também afirma que seria necessário existir "um sistema menos burocrático, porque se pede uma documentação gigantesca que acaba dificultando esse processo. Além de muitas vezes, o valor não ser suficiente".

A discente Carol nos alerta para que "ela seja abrangente como política pública e atenda a todos que dela requererem, além de ser contínua e condizente com os custos de vida do universitário". Logo, os auxílios concedidos ao corpo estudantil também precisam ser suficientes para o atendimento das suas necessidades socioeconômicas.

O discente Daniel apresentou algumas críticas sobre o processo de concessão dos auxílios: "Que chegue a todos os alunos e tenha auxílio o suficiente para todos, não acredito que haja uma avaliação adequada nesse processo, muitas coisas estão erradas".

No tocante ao perfil de alunos que passaram a ingressar no mundo do trabalho, 70% dos(as) discentes passaram a trabalhar em decorrência dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, enquanto 30% já trabalharam antes da emergência da pandemia.

No que diz respeito às relações dos(as) discentes com as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito da universidade, após o retorno às atividades presenciais, 90% dos(as) discentes indicaram conseguir voltar a participar de algum grupo de estudos e pesquisas ou de extensão. Entretanto, o fomento à pesquisa científica ainda é muito baixo nos espaços acadêmicos. No total

das respostas analisadas, constatou-se que 60% dos(as) discentes não possuem bolsa de iniciação científica, enquanto somente 40% indicaram possuir bolsa PIBIC no âmbito da CNPq.

Para compreendermos de maneira aprofundada como as expressões de preconceito e/ou discriminação ocorrem nos espaços acadêmicos, 50% dos(as) discentes indicaram não ter sofrido ou presenciado algum tipo de preconceito e/ou discriminação interseccionado pelas categorias classe social, raça/etnia, gênero e/ou sexualidade. Um dado curioso indicou que a maioria dos(as) discentes que selecionaram essa opção são cisgêneros e se autodeclararam brancos(as). Por outro lado, 30% afirmaram já ter presenciado e/ou terem sido vítimas de algum tipo de preconceito e/ou discriminação na universidade, e 20% preferiram não responder. Embora tenham preferido não responder essa questão, alguns comentários importantes foram registrados pelas discentes.

A discente Fabiana comentou que "dentro da universidade é algo mais 'velado', estrutural... Fora nas festas é 'mais visível". Já a discente Gabriela sente que "dentro da universidade, embora seja um lugar que na teoria seria de acolhimento, existe muito cancelamento dos próprios alunos". Ao alimentar o sentimento de que o espaço acadêmico não contribui para a sua permanência, a discente Isabelly acrescenta: "percebo certo desafeto quando falo a respeito da permanência, não sei explicar o comportamento, mas me deixa como se estivesse num lugar que não fosse para mim".

Ao perguntarmos se os(as) discentes se sentiam representados(as)/es na universidade em que estudam, 60% indicaram não se sentirem representados(as)/es, enquanto somente 40% afirmaram que se sentem representados(as)/es em seu espaço acadêmico. Durante todas as reflexões teóricas realizadas, buscou-se demonstrar que a agenda neoliberal tem implementado um projeto negacionista e reacionários de privatização da Educação Superior para consolidar universidades que privilegiam um perfil estudantil específico, ou seja, estudantes da elite branca dominante e que expulsam dos diversos espaços acadêmicos a grande maioria dos(as) estudantes das classes populares urbanas e periféricas.

Esses elementos também podem ser identificados nas próprias palavras dos(as) discentes que sofrem diariamente com as consequências desse movimento contraditório. A discente Amanda acrescenta que "sendo uma pessoa negra e de permanência estudantil, é difícil de existir dentro dessa universidade classista e branca".

O discente Daniel também chamou a atenção para um fator que ainda é muito recorrente no âmbito da Educação Superior pública: "a universidade pública não é um espaço para o jovem ou adulto que trabalha e/ou tem família, não há condições para que possamos nos manter". A discente Beatriz apresentou a seguinte opinião: "a maioria dos professores (a), tudo branca. Não tive uma professora mulher negra, além do mais a maioria dos nossos usuários (Serviço Social), são pessoas negras". O discente Felipe acrescentou: "só me sinto representado quando estou com os meus, os mesmos que usam da permanência".

De maneira complementar aos comentários realizados, o discente Erick também afirmou que "embora tentem ocultar essa questão, é notório que ainda há um perfil predominante de quem

consegue participar ativamente de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, principalmente em horários comerciais onde estudantes que trabalham não conseguem".

Os depoimentos e comentários realizados pelos(as) discentes apenas evidenciam as diversas expressões da estrutura heteropatricarcal–racista–capitalista presente nos espaços das universidades e que atingem de maneira desigual a mulheres, negros(as), indígenas, a comunidade LGBTQIAPN+ e dentre outros coletivos sociais.

Ao analisar a participação dos(as) discentes nas atividades que constituem o tripé da universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão), foi solicitado que os(as) discentes avaliassem a sua participação efetiva no espaço acadêmico, selecionando as atividades das quais conseguiam participar. Os resultados analisados indicam que 50% dos(as) estudantes participam de grupos de estudos, 80% em grupos de pesquisa; 60% em grupos de extensão; 30% em congressos; 50% em atividades no âmbito da iniciação científica e 20% em outras atividades complementares.

Ao questionar se possuíam alguma dificuldade para participar dessas atividades complementares, foi possível identificar que 90% dos(as) discentes possuem alguma dificuldade para conseguir participar com frequência de alguma atividade de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Um dos fatores mais recorrentes diz respeito à disponibilidade de tempo hábil para participação nas referidas atividades. A discente Fabiana comentou que "algumas acontecem no horário das aulas e por isso não é possível acompanhar". Por apresentar dificuldades e críticas ao meio de transporte da cidade, o discente Felipe acrescentou: "não consigo estar presente na Unesp o tempo todo para participar das reuniões, pois moro longe e ônibus pra Unesp é péssimo". Vários(as) discentes também chamaram a atenção para a sobrecarga de demandas que a graduação apresenta, aos horários em que as atividades são realizadas — o que inviabiliza a participação efetiva de discentes que trabalham — e para os perigos existentes próximo ao Campus, com riscos de assaltos e violências frequentes.

Com o intuito de compreender os principais impactos provocados pela pandemia de Covid-19 sobre as condições objetivas e subjetivas de permanência dos(as) discentes na universidade pública em que estudam, elaboramos uma métrica de avaliação, organizada em uma escala de zero a dez pontos, dividida por estágios de satisfação, sendo: zero (nenhuma); um, dois e três (pouca); quatro, cinco e seis (razoável); sete, oito e nove (média) e dez (totalmente), a fim de analisar de que forma o cenário pandêmico afetou diretamente a permanência na graduação, a manutenção da saúde mental e as condições de aprendizagem a partir da adesão às aulas remotas e da consequente adequação das metodologias de ensino.

Nessa perspectiva, foi solicitado que os(as) discentes indicassem, numa escala de zero a dez, o quanto a pandemia de COVID-19 afetou as suas condições de permanência na universidade. Do total apurado, 10% indicaram que foram pouco afetados(as)/es; 30% foram razoavelmente afetados(as)/es e 60%, totalmente afetados(as)/es pelo cenário pandêmico. Ao questionarmos quais os fatores poderiam ter afetado diretamente as condições de permanência na universidade, a maioria

dos(as) discentes indicou como principais fatores: necessidades financeiras, adesão ao ensino remoto e situações de desemprego.

Para aprofundar as reflexões sobre esses aspectos, os(as) discentes indicaram, numa escala de zero a dez, o quanto a pandemia de Covid-19 afetou a saúde mental para dar continuidade no curso de graduação diante do contexto de crise econômica, política, social, ambiental, cultural e sanitária. Dentre as respostas registradas, 20% indicaram que a sua saúde mental foi razoavelmente afetada; 50% informaram ter sido afetada de forma média, enquanto 30% afirmaram que a sua saúde mental foi totalmente afetada.

Em relação aos principais fatores provocados pelo cenário pandêmico que afetaram a manutenção da saúde mental dos(as) discentes durante o período de adesão às aulas remotas, foram elencados como fatores determinantes: crises de ansiedade, estresse, depressão e morte de familiares contaminados pelo vírus da COVID-19. O discente Gustavo classificou como principais aspectos: "o contexto, as demandas de atividades, além de ambientes não apropriados na nossa casa para estudar. Além da família etc.". No que diz respeito à realidade social vivenciada pelos(as) discentes, a discente Isabelly comentou: "dificuldades para me concentrar e estudar em casa, além de não possuir espaços adequados com escrivaninha para apoiar o material".

Dentro da mesma escala avaliativa de zero a dez pontos, os(as) discentes avaliaram o seu nível de satisfação em relação às aulas remotas realizadas na graduação entre os anos de 2020 e 2021, período marcado pela emergência e expansão da pandemia de COVID-19 no Brasil e pelo maior agravamento das expressões da questão social. Do total das avaliações registradas, 20% dos(as) discentes não possuíam nenhuma satisfação com as aulas remotas (atribuindo a nota zero); 30% avaliaram as aulas remotas com a nota 1 (pouca satisfação); 10% atribuíram a nota 4 (avaliação razoável), 30% deram a nota 5 (avaliação razoável) e 10% avaliaram com a nota 6 (avaliação razoável) as aulas realizadas na plataforma *online* durante o período pandêmico.

Os principais motivos indicados para justificar as notas baixas atribuídas às disciplinas envolvem diversas questões estruturais e, principalmente, as consequências provocadas pelo modelo de ensino precário inspirado na modalidade de Educação a Distância. A discente Jaine registrou a sua indignação: "Minha decepção com as aulas é no sentido de todas as críticas que podemos fazer do ensino à distância num curso como Serviço Social, as aulas não eram tão dinâmicas e participativas quanto estão sendo agora no presencial. Mas acredito que ocorreu o que poderia ser feito na conjuntura em que vivemos na pandemia".

O discente Daniel acrescentou: "acho o EaD péssimo, fora que estava acontecendo muita coisa no mundo externo que fazia com que a última preocupação fosse a aula". A discente Gabriela também afirmou: "eu não consegui aprender nada, por não conseguir me adaptar no meio pandêmico, onde perdi famílias próximas e quase perdi o meu pai". Outros(as) discentes também indicaram a ausência de métodos e dinâmicas de ensino adequadas ao cenário pandêmico, a precarização da aplicação dos conteúdos, a perda da qualidade do ensino e do contato presencial com os espaços

da universidade, embora tenham reconhecido que era o único formato possível de ser adotado durante o período de isolamento social.

Embora a maioria dos(as) discentes tenha afirmado possuir aparelhos eletrônicos e acesso à internet — 90% das respostas registradas — para estudar e acompanhar as aulas remotas, foi possível constatar que mais da metade dos(as) discentes, isto é, 70%, não possuía, em suas residências, espaços adequados para estudar e participar das aulas e atividades *online,* enquanto somente 30% informaram possuir espaços adequados para a realização das atividades remotas do seu curso.

Os principais aspectos que influenciaram a precarização das condições dos(as) discentes para realizarem as atividades remotas dizem respeito à falta de espaços nas residências para apoio do material, ambientes inadequados e/ou insalubres e problemas familiares. A discente Fabiana pontuou: "moro com muitas pessoas em casa e sempre havia momentos em que não havia internet e privacidade para acompanhar as aulas". Já a discente Carol acrescentou: "eu tinha que cuidar da minha vó, fazer almoço e tudo mais e ficava meio complicado acompanhar, pelo menos ao vivo". O discente Erick também apresentou algumas dificuldades: "excesso de barulho e pessoas em casa, sem espaço específico para estudar, muitos estímulos atrapalhando o estudo".

Na segunda parte da pesquisa de campo, foi organizado um roteiro com vinte perguntas objetivas para a realização de entrevista com uma discente do terceiro período do curso de Gestão de Recursos Humanos em uma instituição de Ensino Superior pública no município de Franca (SP). Nesta etapa de análise e compartilhamento do depoimento, foi utilizado o nome fictício "Solange" para proteger a identidade da estudante.

Solange é mulher, preta, trinta e sete anos, heterossexual (cisgênero), mãe de dois adolescentes, casada e não possui nenhum tipo de deficiência. Atualmente, Solange trabalha integralmente em uma empresa privada e precisa conciliar o trabalho com as tarefas domiciliares e os estudos no período noturno. A discente reforça que, por ter sido mãe muito jovem, precisou trabalhar muito cedo para suprir as necessidades familiares, priorizando o trabalho e, mais tarde, os seus estudos. Atualmente, como os seus filhos cresceram, Solange conseguiu retomar os estudos, mas ainda enfrenta diversas dificuldades para conseguir conciliá-lo com a sua jornada de trabalho. Em relação aos impactos provocados pela pandemia de Covid-19, Solange declarou que: "com a pandemia, foi muito difícil nos manter porque a condição social que eu tinha era diferente da que eu tenho agora. Eu tive um estabelecimento comercial que precisei fechar por conta da crise, o que me levou a precisar voltar a trabalhar para outras pessoas".

Para analisar a forma com a discente participou do processo seletivo para ingressar no curso superior e os principais desafios enfrentados para permanecer na Educação Superior pública, principalmente durante a pandemia de COVID-19 no período de 2020 a 2022, ela relatou que: "Para entrar na faculdade, utilizei a política de cota racial e também, como era durante a pandemia, a minha faculdade selecionou os estudantes por meio do histórico escolar do Ensino Médio porque não havia como fazer o vestibular por conta da falta de estruturas adequadas. Então, analisaram todas as notas do histórico do Ensino Médio para organizar a classificação dos alunos".

Ao perguntarmos se, na instituição de Ensino Superior em que Solange estuda, existe alguma política de assistência e permanência estudantil, a discente respondeu: "Não existe nenhum tipo de política que possa ajudar as pessoas a permanecerem na faculdade. É complicado falar sobre necessidades, porque cada estudante possui uma necessidade diferente. Por ser uma faculdade pública, do Estado, que não tem nenhum custo mensal, vejo que a questão financeira é o que mais pesa, principalmente na questão de transporte e no fornecimento de materiais de estudo. Eu acho muito importante que haja bolsas e auxílios socioeconômicos, porque nem todo mundo tem condições de trabalhar ou de estar trabalhando naquele momento. O que sempre colocamos em primeiro lugar é a alimentação, porque uma pessoa que não está bem alimentada não possuirá condições de prosseguir com os seus estudos".

Durante a entrevista, Solange comentou que não se sente representada em sua faculdade: "Eu creio que, enquanto sendo uma mulher, preta e de trinta e sete anos — porque a faixa etária universitária predominante varia entre 20 e 21 anos —, isso influencia bastante. Em toda a minha graduação, não tive nenhuma professora preta que me representasse. Não existe nenhum ponto de representatividade dentro da minha faculdade. A maioria das pessoas que estão nesses espaços são brancas. Olhando de maneira ampla, no Brasil, a maioria das pessoas são negras, e essa parcela é a maioria da população carcerária. Na faculdade, a maioria das pessoas pretas são encontradas somente nas áreas de serviços, como segurança e limpeza, mas em cargos na secretaria, docência e diretoria, elas praticamente não existem".

Ao perguntarmos se a pandemia teria afetado a permanência de Solange na faculdade, a discente explicou: "a pandemia afetou a nossa turma bastante. Muitas pessoas não tinham acesso à *internet*, computadores em suas casas, além da necessidade de cuidarem dos seus filhos. Isso levou muitas pessoas a interromperem ou até mesmo saírem do curso durante a pandemia".

Por último, pedimos para que Solange comentasse o que ela acredita que seja necessário para que a universidade se torne um espaço inclusivo e diversificado no aspecto social, cultural e étnico/racial. Segundo a discente, "as pessoas precisam começar a enxergar o outro de maneira diferente, porque a maioria não possui empatia. Os grupos minoritários estão cada vez mais fadados ao esquecimento. Se a faculdade precisa ser inclusiva, então ela também precisa olhar para cada necessidade existente. Olhando para a minha realidade, eu sendo uma mulher preta, mãe, que estudou a vida toda em escola pública e com quase quarenta anos, também preciso que olhem quais são as minhas necessidades. Eu tenho filhos, trabalho, tarefas domésticas etc. Então nessas condições, por exemplo, seria interessante passar um trabalho com prazo de dois dias para fazer a entrega no meio de semana? Qual será o tempo que precisarei me dedicar para realizar o trabalho? Ele seria realizado na madrugada? Para que depois, ainda na madrugada, eu precise acordar para ir trabalhar?".

A partir dos dados e opiniões apresentadas pelos(as) discentes durante a aplicação dos questionários semiestruturados e no desenvolvimento da pesquisa de campo, faz-se necessário salientar que a política de assistência estudantil precisa ser apreendida enquanto política pública

indispensável para a defesa do direito de acesso, permanência e conclusão da graduação em todas as instituições de ensino superior pública no país.

Nesse sentido, não podemos nos conformar com o quadro de contrarreformas e dos retrocessos históricos no âmbito da educação no país. É importante que haja maior investimento do orçamento público para a implementação de políticas públicas, de modo a reafirmar o seu papel intersetorial na garantia de maior qualidade em todas as Etapas, Níveis e Modalidades da educação nas redes públicas de ensino.

Diante das reflexões realizadas, é possível compreender que a política de cotas consiste em uma importante política pública para reparação histórica das desigualdades de acesso nas instituições de Educação Superior pública do País. Recentemente, a deputada federal Erika Hilton (PSOL-SP) apresentou o Projeto de Lei n.º 3.109 de 15 de junho de 2023, propondo a reserva de 5% das vagas em Universidades Federais e demais instituições federais de ensino superior para o acesso de pessoas trans e travestis.

O referido Projeto de Lei atua para combater as contradições históricas que atingem as condições de vida desses coletivos, principalmente por ainda fazerem parte das estatísticas e dos indicadores associados à prostituição, violência e morte.

Em síntese, observa-se que a educação fora fortemente apropriada enquanto um instrumento de guerra cultural e ideológico, marcada principalmente pela crise na oferta de serviços públicos, casos de corrupção e trocas constantes de ministros em um período de crise sanitária que exigia a adoção de medidas imediatas para o país.

A partir da perspectiva de totalidade, urge a necessidade de fortalecer o protagonismo estudantil e os movimentos coletivos de luta e defesa das universidades, que têm sido atingidas pelas consequências da crise econômica, política, social, ambiental e sanitária, intensificada pela agudização das expressões da questão social, e que caminham em defesa dos direitos humanos e sociais historicamente conquistados. Contudo, "o discurso ideológico nos ameaça a anestesiar nossas mentes, confunde as nossas curiosidades, distorce a compreensão dos fatos e dos acontecimentos ao nosso redor" (Freire, 1996, p.132). Não podemos nos calar. É preciso lutar contra o projeto reacionário da atual ordem social, haja vista a existência de um regime democrático frágil e de uma sociedade esfacelada, unida irônica e perversamente pela descrença da perspectiva de coletividade.

Considerações finais

Os resultados e os depoimentos compartilhados pelos(as) discentes permitem tecer algumas considerações e questionamentos necessários para a reafirmação da universidade pública, de qualidade e socialmente referenciada. Durante as divulgações nas salas de aula e, a partir das participações no preenchimento dos questionários *online*, não foi possível identificar nenhum/a discente com faixa etária superior a 30 anos de idade ou que tenha participado da modalidade de

Educação de Jovens e Adultos. Ao mesmo tempo, não foi possível identificar no curso nenhuma discente travesti e/ou transexual que pudesse compartilhar a sua experiência vivenciada no espaço acadêmico. Nem mesmo foi possível encontrar discentes com deficiência, povos indígenas e quilombolas. Assim, é possível concluir que a comunidade acadêmica ainda possui um perfil sócio–étnico–cultural predominante de discentes que conseguem acessar, permanecer e concluir a Educação Superior pública.

No curso de Serviço Social da UNESP, Campus de Franca (SP), onde foi realizada a pesquisa de campo, foi possível identificar que a maioria dos(as) discentes eram brancos(as) e cisgêneros, e que esses/as discentes correspondem ao mesmo perfil estudantil que indicaram não ter vivenciado nenhum tipo de preconceito e/ou discriminação por classe social, raça/etnia, gênero e sexualidade, além de se sentirem representado(a)s nos espaços da universidade em que estudam.

A partir dessas análises, as reflexões tecidas precisam ser apreendidas no centro da relação existente entre os conceitos de consubstancialidade e coextensividade, uma vez que permitem compreender a forma como a dinâmica complexa e contraditória das ações de violência e de repressão reproduzidas pelo aparelho do estado, pelas matrizes religiosas e pela sociedade civil atinge desigualmente mulheres, negros(as), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e a comunidade LGBTQIAPN+.

Nessa perspectiva, é importante que haja uma apreensão crítica acerca das estruturas que reproduzem as desigualdades demarcadas por um sistema capitalista que naturaliza discursos preconceituosos, discriminatórios e de fundamentalismos religiosos que fragilizam as bases de sustentação da laicidade do poder público. Para tanto, a análise dos reflexos das desigualdades sociais não elimina sua dimensão individual, mas estas estão condicionadas às categorias de classe social, raça/etnia, gênero e sexualidade, sustentadas pela categoria trabalho e sua dimensão ontológica.

Tais fatores são indispensáveis para o entendimento de que a influência das estruturas do cis-heteropatriarcado e do racismo estrutural não é originária de um plano ideal, mas historicamente construída no interior do sistema de produção e exploração capitalista. Com base no aporte teórico da teoria social de Marx, as desigualdades sociais podem ser analisadas por meio das relações antagônicas existentes entre as classes sociais e, sobretudo, pela contradição entre capital e trabalho.

Um dos desafios para o marxismo tem sido o de incorporar a complexidade e as dimensões de conflitos que foram surgindo com a modernidade, gerando diversidade de sujeitos políticos e conformando manifestações variadas de subjetividade e interesses, apresentando dimensões políticas específicas (Araújo, 2000, p. 70).

A Constituição Federal de 1988 estabelece, conforme disposto em seu Artigo 204, a elaboração do Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com o principal objetivo de combater as desigualdades sociais em busca de maior acesso, permanência e qualidade do ensino. Entretanto, ainda existem diversos desafios a serem enfrentados para a análise e planejamento de políticas públicas destinadas à promoção do direito à Educação Supe-

rior pública, universal, de qualidade, laica, que respeite a diversidade e que seja capaz de construir espaços de maior representatividade para reafirmação da identidade estudantil.

Sem a efetivação do direito de acesso às políticas de assistência estudantil, tudo o que é público tende a tornar-se privado e, somados a esses desafios, o cenário pandêmico da Covid-19 contribuiu para esse processo de privatização, impulsionado pela suspensão das aulas presenciais, fazendo, inclusive, com que os restaurantes universitários fossem fechados.

Os resultados analisados da pesquisa de campo também evidenciaram que, em decorrência da adoção do ensino remoto e da modalidade EaD pelos grandes oligopólios privados do ensino superior, a realidade e o meio social dos(as) discentes foram marcados por relações de desigualdade em sua permanência na universidade, principalmente por não possuírem recursos financeiros suficientes, acesso à *internet*, espaços e estruturas adequadas em suas residências para conseguirem estudar e concluir o ano letivo. Somados a esses fatores, é notório que as constantes crises de ansiedade, estresse, depressão, a falta de metodologias adequadas para ministrar as disciplinas e a precarização do ensino culminaram no consequente aumento do número de evasão e repetência em todas as Etapas e Níveis da educação.

Destarte, é preciso avançar no processo de planejamento e implantação de serviços, programas e projetos no âmbito da Educação Superior pública por meio da expansão da assistência material e simbólica aos/às discentes, a partir da oferta de bolsas de permanência estudantil e de uma atenção particular que contemple os seus aspectos biopsicossociais, a fim de contribuir para a construção de estudos e pesquisas científicas, além de construir mecanismos articulados de participação e controle social junto aos movimentos estudantis.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. **Crítica Marxista**, Campinas, SP, v. 7, n. 11, p. 65-70, 2000. DOI: 10.53000/cma.v7i11.19724. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19724. Acesso em: 26 fev. 2024.

ASMAR, M. 11.3.2019. **Olavo de Carvalho**: notas das redes sociais reunidas, 11 mar. 2019. Disponível em: https://olavodecarvalhofb.wordpress.com/2019/03/11/11-3-2019/. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

DE MARI, C. L.; THIENGO, L. C.; MELO, S. D. G. A agenda de estado mínimo e o avanço da extrema direita no Brasil: expressões na Educação Superior. In: FOLTRAN, E. P.; RODRIGUES, M. F. (org.). **Efeito Bolsonaro na educação**: análise crítica. Ponta Grossa: ZH4, 2023. p. 248- 268.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. **Future-se**: ataque à autonomia das instituições federais de Educação Superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos: Diagrama Editorial, 2020.

MARTINELLI, M. L.; LIMA, N.; DINIZ, R. **A história oral na pesquisa em serviço social**. São Paulo: Cortez, 2019.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

UNESP. **Núcleo Técnico de Apoio ao Estudante**. Permanência Estudantil. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2023. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/#!/permanencia-estudantil/permanencia-estudantil/. Acesso em: 16 out. 2024.

CAPÍTULO 11:

Entre normas e resistências: reflexões sobre os desafios da atuação de assistentes sociais no enfrentamento às violências cisheteronormativas na educação

Sheila Amaral Rosa
Adriana Freire Pereira Ferriz

Introdução

A violência contra a população LGBTQIAP+[1] no Brasil constitui um fenômeno que evidencia as contradições de uma sociedade estruturada pelo patriarcado, pela cisheteronormatividade e por desigualdades históricas. No campo educacional, observa-se uma dualidade: enquanto as instituições de ensino possuem o potencial de se configurarem como espaços de emancipação, também reproduzem normas excludentes que legitimam práticas de exclusão e marginalização de corpos e identidades dissidentes. Esse quadro é agravado pelo avanço de políticas e discursos conservadores que reforçam a cisheteronormatividade como norma hegemônica, ameaçando direitos conquistados por populações marginalizadas e promovendo retrocessos nos esforços por inclusão e igualdade.

Neste contexto, a cisheteronormatividade manifesta-se como um sistema de opressão que regula identidades e relações sociais, além de perpetuar hierarquias de poder em espaços institucionais, como as escolas. A educação, enquanto mecanismo central de socialização, torna-se palco de diversas formas de violência, desde aquelas sutis até as estruturais, contra estudantes LGBTQIAP+. Tais dinâmicas desafiam a atuação de assistentes sociais, que integram equipes multiprofissionais e têm o compromisso de enfrentar as expressões da questão social, contribuindo para a promoção de uma educação inclusiva, democrática e emancipatória.

Este ensaio teórico é parte do estudo intitulado *"As respostas institucionais às microagressões vivenciadas por estudantes LGBTI+ nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia"*. O texto que se segue resulta de uma síntese articulada às reflexões provenientes da análise dos resultados da pesquisa de campo, que evidenciam as barreiras institucionais e as possibilidades de intervenção diante das demandas apresentadas. O objetivo deste ensaio é refletir sobre os desafios enfrentados pelos assistentes sociais no enfrentamento às violências cisheteronormativas vivenciadas por estudantes LGBTQIAP+ em instituições educacionais, considerando a necessidade

1 O termo "LGBTI+" refere-se às identidades e orientações sexuais que englobam lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexuais e outras identidades de gênero e sexualidades dissidentes. A utilização de "LGBTI+" neste trabalho foi escolhida para alinhar-se com a terminologia mais recente utilizada pelas organizações da sociedade civil envolvidas na luta pelos direitos dessa população.

de ampliar a produção e divulgação de conhecimento científico que subsidie o trabalho profissional no âmbito da Política de Educação.

Para sustentar essa análise, o ensaio está organizado em duas seções principais. Na primeira, discute-se a cisheteronormatividade e suas manifestações na educação brasileira, analisando sua relação com a reprodução de desigualdades nas instituições educacionais. Na segunda, reflete-se sobre os desafios e as possibilidades da atuação de assistentes sociais no enfrentamento às violências cisheteronormativas, destacando as tensões entre o cotidiano escolar e o trabalho profissional.

A cisheteronormatividade e suas manifestações na educação brasileira

Desde a infância, a sociedade condiciona o indivíduo a desempenhar papéis e comportamentos de acordo com o sexo biológico. Assim, homens e mulheres são formados para serem diferentes e, a partir do sexo biológico, é determinado como se deve ser, agir, sentir e desejar de acordo com o que é culturalmente tido como apropriado. No entanto, abordagens no âmbito dos Estudos de Gênero (Bento, 2006; Louro, 2008; Sardenberg; Macedo, 2011; Vergueiro, 2015) mostram que ser homem e ser mulher constituem-se em processos sociais e culturais contínuos ao longo da vida, não sendo determinados apenas pelo momento do nascimento e da nomeação do corpo como feminino ou masculino. Em outros termos, os padrões de gênero são reproduzidos por meio da assimilação e interiorização de valores e símbolos desde os primeiros anos de vida (Sardenberg; Macedo, 2011, p. 35).

Em suas análises, Bento (2006) argumenta que o corpo não é uma entidade natural e neutra e, mesmo antes do nascimento, já está imerso em um contexto em que normas e expectativas sociais moldam as percepções do indivíduo em relação a si e ao outro. De acordo com a autora,

> Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo determinado. Ainda quando se é uma 'promessa', um devir, há um conjunto de expectativas estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causar (Bento, 2006, p. 21; p. 87-88).

Como observado por Bento (2006), o corpo é moldado por "tecnologias precisas" que imergem o indivíduo, desde antes do nascimento, em um campo discursivo que influencia suas percepções e expectativas por meio da repetição e recitação dos códigos heterossexuais e cisgêneros, os quais são socialmente construídos como inteligíveis.

Dessa perspectiva, emerge o conceito de cisheteronormatividade, que sintetiza a articulação entre as normas cisgêneras e heterossexuais como padrões hegemônicos na sociedade contemporânea. Segundo Vergueiro (2015), a cisheteronormatividade engloba tanto a cisnormatividade — que estabelece a cisgeneridade como única identidade de gênero inteligível e legítima — quanto a heteronormatividade, que privilegia a heterossexualidade como única orientação sexual natural e válida. Em

concordância com as análises de Vergueiro (2015), as contribuições de Sá e Szylit (2021) oferecem uma perspectiva aprofundada da categoria cisheteronormatividade. De acordo com as autoras,

> Na lógica heteronormativa, homens se relacionam instintiva e naturalmente com mulheres enquanto gêneros opostos que se atraem mutuamente. Entretanto, essa lógica pressupõe, antes, a cisgeneridade, uma vez que a classificação homem/mulher está socialmente condicionada à anatomia do corpo. Esta é a cisnorma, que caracteriza como padrão de referência da normalidade a cisgeneridade. O termo cisheteronormatividade caracteriza, então, um conjunto de normas que pressupõe pessoas sempre cisgêneras e heterossexuais enquanto desfecho natural da constituição da subjetividade humana (Rosa, 2020). Como um sistema de crenças sociocultural, a cisheteronormatividade coloca o sujeito não-cisgênero e/ou não-heterossexual em uma posição de ininteligibilidade ao tomar por desviantes os processos identificatórios que rompem com o padrão (Sá; Szylit, 2021, p. 52).

No contexto educacional, a cisheteronormatividade não apenas reflete, mas também reforça as hierarquias de gênero e sexualidade, naturalizando práticas excludentes e regulando os corpos e subjetividades que fogem aos padrões dominantes. As instituições escolares, muitas vezes, tornam-se espaços de reprodução dessas normas, promovendo currículos, práticas pedagógicas e convivências escolares que excluem ou invisibilizam identidades dissidentes.

Portanto, compreender as implicações da cisheteronormatividade na educação brasileira é essencial para desvelar os mecanismos institucionais que perpetuam desigualdades. Isso possibilita não apenas a identificação das violências cotidianas sofridas por estudantes LBQTIAP+, mas também a reflexão sobre estratégias de enfrentamento que tensionem as normas hegemônicas, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade nos espaços educacionais.

Em suas discussões sobre a construção de gênero e sexualidade, Guacira Louro (2008, p. 18) questiona: "que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas?". Na mesma linha, a autora responde que a família, a escola, a igreja, as instituições legais e médicas são partes importantes nesse processo. Na socialização primária, a reprodução desse sistema normativo se dá, principalmente, pelos tradicionais agentes de socialização — a família e a escola. Segundo Dessen e Polonia (2007, p. 27), a relação família e escola compartilham em funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão [...] "Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente".

Dessa forma, conforme afirmado pelos autores, de um lado, temos a família, cujo papel é transmitir crenças, tradições e princípios culturais de uma geração à outra, assegurando a continuidade dos padrões normativos. Do outro lado, temos a escola, cuja função social, enquanto instituição, é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo. No entanto, como afirma Bourdieu (1992), as instituições de ensino são dominadas pela cultura burguesa — cultura dominante — por meio de normas comportamentais, linguísticas e intelectuais que reproduzem as ilusões necessárias a manutenção do sistema e, assim, a escola, juntamente com a família, "não só

reproduzem as desigualdades sociais, como legitimam inconscientemente esta reprodução" (Thiry-Cherques, 2006 apud Souza, 2012, p. 25).

Realizada, inicialmente, pela família e pela Igreja, a educação passou para o controle do Estado com o estabelecimento do capitalismo industrial (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 235-237). Esse movimento histórico ocorreu em respostas à necessidade de mão de obra qualificada para atender às demandas do modo de produção capitalista. Assim, a educação escolar tornou-se uma instituição universal, gratuita, obrigatória e — teoricamente — laica[2]. No entanto, conforme aponta Frigotto (2006, p. 241), além de fornecer as qualificações necessárias à produção e reprodução do capital, a educação passou a desempenhar uma função de extrema importância no controle social e na construção de uma hegemonia cultural e ideológica a favor dos interesses da classe dominante. Nesse contexto, as considerações de Soares (2022), à luz de Foucault, mostram que:

> As instituições buscaram, em certos períodos históricos, regular a sexualidade através de um intuito comum [...] A história da sexualidade se pautou na normalização e na disciplinarização do sexo a partir de instrumentos reguladores, como a religião, a família, a escola e o Estado, ou seja, as relações de poder que envolvem o dispositivo da sexualidade (compreendido aqui enquanto uma série de mecanismos históricos e sociais ligados às construções de regimes de verdades acerca da sexualidade, permitindo a vigilância e punição do que se tangencia à esta verdade) [...] (Soares, 2022, p. 67).

A análise de Soares evidencia como as diferentes instituições sociais reproduzem a cisheteronormatividade através de uma rede complexa de práticas, discursos e políticas que moldam e regulam a sexualidade e os papéis de gênero dos indivíduos, estabelecendo o que é considerado "normal" ou "desviante". Os dispositivos da sexualidade operam por meio de discursos médicos e científicos, que patologizam identidades e experiências vistas como "desviantes", através da família e da religião, que transmitem normas, crenças e valores que reproduzem as expectativas sociais e, também pelas instituições legais e educacionais, que desempenham um papel nesse processo por meio de políticas e legislações, por exemplo (Foucault, 1999, p. 95-120).

Foucault argumenta que esses dispositivos, ao invés de agirem isoladamente, se entrelaçam e se articulam, produzindo regimes de verdade que determinam o que é aceito como conhecimento válido sobre o corpo, o desejo e os comportamentos (Foucault, 1999, p. 131-132). No contexto escolar, podemos afirmar que esses dispositivos se manifestam através de políticas escolares, currículos, práticas pedagógicas e interações sociais. Sob esse olhar, é importante compreender a escola não apenas como um espaço formal de aprendizado e qualificação, mas como um ***lócus*** que reflete as normas e expectativas sociais dominantes na sociedade.

Portanto, assim como o corpo não é uma entidade natural e neutra, a educação também não é. Nas palavras de bell hooks (2019, p. 53), "nenhuma educação é politicamente neutra", pois as crenças e valores moldam as políticas institucionais e as práticas pedagógicas, seja através de dis-

2 É necessário destacar que, mesmo em um contexto de laicidade, a Igreja continuou a influenciar, direta ou indiretamente, a educação. Essa influência se manifestou através da implementação do ensino religioso nos currículos escolares, por exemplo, e também nas práticas educativas, nas quais são transmitidos valores e morais religiosos nas escolas.

cursos e comportamentos que refletem parcialidades, seja através da passividade e omissão diante de violências, independentemente de quais tipos sejam. Nessa perspectiva, de acordo com Gadotti (1997, p. 140), não basta reconhecer que a educação é política, porque, afinal, tudo é político, mas é preciso entender de que maneira a educação é política. Elucidando essa questão, o autor utiliza as contribuições de Charlot, que afirma que "podem-se dar à ideia de que a educação é política pelo menos quatro sentidos que se articulam uns com os outros: a educação transmite os modelos sociais, a educação forma a personalidade, a educação difunde ideias políticas, a educação é encargo da escola, instituição social" (Charlot, 1980 *apud* Gadotti, 1997, p. 140).

No entanto, uma vez que reflete as dinâmicas da sociedade, a educação também é um espaço de contradição e lutas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 248). Nesse sentido, os movimentos sociais organizados — em especial os movimentos feministas e LGBTQIAP+ — desempenharam, ao longo da história, um papel crucial na transformação das políticas educacionais. Esses movimentos têm desafiado as normas tradicionais, questionado a cisheteronormatividade presente na educação e lutado pela inclusão de perspectivas de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas e curriculares.

Através de suas reivindicações e ações, esses movimentos buscam não apenas a inserção de conteúdos que reconheçam e respeitem a diversidade sexual e de gênero, mas também a criação de um ambiente educacional que acolha e valorize todas as identidades. Essas lutas, ainda que enfrentem resistências, têm sido fundamentais para promover uma educação que reconheça a pluralidade de identidades, experiências e subjetividades que compõem a sociedade.

Apesar desses avanços históricos, há uma significativa divergência entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente ocorre no cotidiano educacional. Essa discrepância reflete-se na dificuldade de transformar intenções declaradas em medidas concretas que impactem a realidade. Como destacam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 45), "as políticas e diretrizes educacionais dos últimos vinte anos, com raras exceções, não têm sido capazes de romper a tensão entre as intenções declaradas e as medidas efetivas".

Isso reflete a complexidade em implementar, de maneira eficaz, políticas públicas que garantam os direitos da população LGBTQIAP+ no ambiente escolar e em outros espaços sociais. A legislação avança ao reconhecer e estabelecer direitos, mas enfrenta desafios significativos para sua aplicação prática, especialmente em contextos marcados por preconceito e discriminação enraizados.

Além disso, Cury (2002, p. 247) ressalta que, muitas vezes, a realização das expectativas legais entra em choque com as condições sociais adversas. Mesmo com o reconhecimento formal de direitos e a existência de estatutos de igualdade política, as profundas desigualdades sociais dificultam a efetivação de um regime de igualdade que realmente diminua as discriminações. Em contextos em que a desigualdade social é prevalente, as leis, por mais progressistas que sejam, encontram obstáculos consideráveis para serem plenamente aplicadas, o que perpetua as disparidades e as experiências de violência e discriminação contra a população LGBTQIAP+.

Assim, a discrepância entre a legislação e a prática cotidiana reflete não apenas a insuficiência das políticas públicas, mas também a resistência estrutural da sociedade em transformar as normas legais em realidades vividas. As iniciativas e planos, como o Programa Brasil sem Homofobia e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, embora fundamentais, ainda enfrentam grandes desafios para garantir que seus objetivos sejam plenamente alcançados na prática.

No plano educacional, de um lado, como vimos, "os setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física" (Louro, 2008, p. 21), obstaculizando o avanço de projetos, no âmbito do poder legislativo, que objetivam a inserção de temas referentes à diversidade de gênero e sexualidade nos currículos escolares e o combate à LGBTIfobia sob o discurso reacionário de eliminar a "ideologia de gênero" das políticas educacionais e práticas escolares (Vianna; Bortolini, 2020, p. 7). De outro lado, temos as consequências da ideologia de gênero historicamente impregnada na sociedade e vivenciada cotidianamente por indivíduos cujas identidades de gênero e orientação sexual são postas como ininteligíveis — a cisheteronormatividade.

No âmbito institucional, as violências cisheteronormativas se manifestam através de estruturas formais, como currículos, legislações e normativas escolares que, muitas vezes, ignoram ou negligenciam as questões de gênero e sexualidade que se manifestam no cotidiano escolar, reforçando padrões excludentes e contribuindo para a manutenção de um ambiente educacional desafiador para as minorias sexuais. De acordo com Louro (2013 ***apud*** Ferreira, 2021, p. 12), o currículo, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, a linguagem, o material didático e os processos de avaliação são locais centrais onde se expressam e são reforçadas as diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe.

Tais componentes são fundamentais na construção de uma realidade educacional que, em vez de incluir, frequentemente marginaliza identidades que não se alinham com as normas cisheteronormativas dominantes. A título de exemplo, a ausência de conteúdos que abordem a diversidade de gênero e sexualidade nos currículos escolares não só silencia as existências LGBTQIAP+, mas contribui para a manutenção de um ambiente educacional que não reconhece, respeita ou valoriza a diversidade, promovendo, assim, uma violência institucionalizada.

Já no âmbito das relações interpessoais, as violências cisheteronormativas se materializam nas interações cotidianas entre estudantes, professores e demais profissionais da educação, onde atitudes, palavras e comportamentos sutis carregam preconceitos implícitos que reforçam estigmas e exclusões. De acordo com Louro, as experiências cotidianas na escola deixam marcas duradouras que vão além do conteúdo curricular. Conforme destacado pela autora:

> [...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas

> como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (Louro, 2013 *apud* Casali; Gonçalves, 2018, p. 11).

Essas interações do dia a dia são muitas vezes permeadas por microagressões, que se manifestam através de piadas, comentários, olhares e atitudes que, embora possam parecer inofensivos, têm efeitos profundos. Quando estudantes ou professores fazem piadas sobre identidades dissidentes ou utilizam termos pejorativos, estão, na verdade, perpetuando uma cultura de discriminação que invalida e marginaliza esses indivíduos. Conforme analisa Vergueiro (2015, p. 164):

> Piadas são discursos, e discursos têm efeitos, têm poder: é através de discursos que constituímos, por exemplo, as 'sacrossantas' noções de homem e mulher, de moral e imoral, de ordem e progresso, de 'humildade' papal, de 'vandalismo'. Piadas se inserem como mais um entre inúmeros instrumentos para construirmos o mundo [...].

Esses discursos, por mais sutis que sejam, têm o poder de construir realidades que naturalizam a cisheteronormatividade e posicionam qualquer forma de dissidência como "anormal" (Bento, 2006, p. 14). Os efeitos dessas violências podem ser devastadores, levando muitos estudantes a internalizarem a ideia de que há algo errado com suas identidades, o que pode resultar em sentimentos de inadequação, isolamento e até mesmo evasão escolar.

De acordo com o relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2016), que descreve as vivências de estudantes LGBTQIAP+ em instituições de ensino com base na Pesquisa Nacional sobre o ambiente escolar no Brasil de 2016, 48% dos estudantes LGBTQIAP+ frequentemente ouviram comentários preconceituosos feitos por seus colegas. Além disso, 55% desses estudantes afirmaram ter ouvido comentários negativos direcionados especificamente a pessoas trans.

O estudo também apontou que 60% dos estudantes LGBTQIAP+ se sentiram inseguros na escola no último ano devido à sua orientação sexual, enquanto 43% relataram sentir insegurança por causa de sua identidade ou expressão de gênero. Além disso, de acordo com pesquisas realizadas pela Comissão da Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, 2016) e pela Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil (2017), estima-se que 82% das pessoas trans e travestis abandonaram os estudos na Educação Básica entre 14 e 18 anos de idade. O estigma, a discriminação, as coerções, os gestos e os condicionamentos sutis fazem com que os alunos e alunas se sintam humilhados, ansiosos, culpados e marginalizados. Isso não apenas acarreta a infrequência e evasão escolar, bem como a limitação da inserção no mercado de trabalho, mas também resulta em adoecimentos, isolamento e, por vezes, violências físicas fatais.

Os dados apresentados evidenciam a gravidade das violências cisheteronormativas enfrentadas por estudantes LGBTQIAP+ no ambiente escolar. A frequência de comentários preconceituosos e negativos revela como a discriminação se manifesta de forma cotidiana e enraizada nas interações escolares. Esses números não apenas reforçam a persistência de estigmas, mas também indicam a existência de obstáculos institucionais no combate a tais práticas e na promoção um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Ademais, os elevados índices de insegurança re-

latados por esses estudantes são indicativos do impacto psicossocial das violências vivenciadas. Esses sentimentos, associados ao estigma e à discriminação, resultam em elevados índices de evasão escolar, particularmente entre pessoas trans e travestis. Tal abandono não apenas limita o acesso dessas pessoas a direitos fundamentais, como a educação e o trabalho, mas também contribui para a perpetuação de ciclos de exclusão e marginalização.

Diante de uma realidade em que a escola, ao invés de ser um espaço de acolhimento e aprendizado, torna-se um ambiente de exclusão e sofrimento, é essencial refletir sobre estratégias que confrontem essas dinâmicas opressivas. Nesse cenário, a atuação de assistentes sociais emerge como fundamental. Integrando equipes multiprofissionais, esses profissionais têm a potencialidade de desenvolver ações que tensionem as normas excludentes, promovam a inclusão e contribuam para uma educação emancipatória. A próxima seção discutirá os desafios e as possibilidades do trabalho de assistentes sociais no enfrentamento às violências cisheteronormativas, considerando as limitações institucionais e as demandas específicas dos estudantes LGBTQIAP+.

Os desafios da atuação de assistentes sociais no enfrentamento às violências cisheternormtivas na educação

As reflexões apresentadas nesta seção decorrem dos resultados da pesquisa de campo, cuja análise possibilitou identificar os principais desafios profissionais no enfrentamento às violências cisheteronormativas em um contexto educacional. Essa pesquisa, conduzida com base em um formulário semiestruturado, foi direcionada aos profissionais que integram as equipes multiprofissionais de unidades de uma instituição educacional na Bahia, incluindo assistentes sociais, que constituíram a maior parte dos respondentes.

Embora o foco deste ensaio teórico esteja na atuação de assistentes sociais, os resultados da pesquisa evidenciam que tais desafios são compartilhados por toda a equipe multiprofissional. Dessa forma, a abordagem nesta seção não se restringirá exclusivamente às respostas fornecidas por assistentes sociais, mas considerará o conjunto das reflexões extraídas, ampliando a compreensão das dificuldades institucionais e profissionais enfrentadas no cotidiano escolar.

Os desafios identificados a partir dos resultados da pesquisa de campo refletem a complexidade das dinâmicas institucionais e profissionais enfrentadas no cotidiano escolar, particularmente no que diz respeito à promoção de ações inclusivas e ao enfrentamento das violências cisheteronormativas. Para facilitar a sistematização e a análise, esses desafios serão apresentados em blocos, organizados em cinco categorias principais: ausência de dados sistematizados sobre a comunidade LGBTQIAP+, lacunas na capacitação e formação continuada, inexistência de mecanismos eficazes de denúncia, insuficiência de políticas institucionais claras e a sobrecarga enfrentada pelas equipes

multiprofissionais. Essa sistematização busca não apenas descrever as dificuldades enfrentadas, mas também possibilitar reflexões sobre caminhos e estratégias que possam ser adotados para superá-las.

O primeiro desafio apontado refere-se à falta de dados sistematizados sobre a comunidade LGBTQIAP+ nos registros educacionais e censitários brasileiros. De acordo com o Observatório Nacional dos Direitos Humanos, vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, o país não dispõe de pesquisas censitárias ou registros administrativos federais que forneçam uma resposta clara e direta sobre a população LGBTQIAP+. Como resultado, "a lacuna de dados sobre as pessoas LGBTI+ resulta em dificuldades para compreensão dos problemas e das violações de direitos a que são submetidas" (Brasil, 2024).

Os dados da pesquisa evidenciam a necessidade de uma análise de conjuntura para subsidiar a implementação de políticas direcionadas. De acordo com Martinelli (2013, p. 148), a análise de conjuntura consiste em "uma leitura crítica, histórica, política e interpretativa da realidade", cujo propósito é aprofundar o entendimento de uma determinada situação ou processo social, a fim de fornecer subsídios para a tomada de decisões referentes às alternativas e estratégias a serem adotadas, visando intervir naquela realidade.

Nesse sentido, é necessário considerar as "articulações e dimensões locais, regionais e nacionais dos fenômenos, dos acontecimentos, dos atores, das forças sociais" (Souza, 1984, p. 16). Assim, a análise de conjuntura é uma ferramenta indispensável para a compreensão crítica e histórica das realidades sociais. Sem esse suporte analítico, torna-se desafiador enfrentar de forma estruturada as desigualdades e violências que permeiam o cotidiano educacional.

O segundo desafio identificado é a insuficiência de capacitação e formação continuada dos trabalhadores da comunidade escolar. Os resultados da pesquisa revelaram que muitos profissionais carecem de formação adequada para lidar com questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade, especialmente no atendimento a estudantes transgêneros. Essa lacuna não apenas compromete o acolhimento e a inclusão desses estudantes, mas também perpetua práticas inadequadas e excludentes no ambiente educacional. A implementação de programas de formação continuada, com foco na diversidade de gênero e orientação sexual, é essencial para equipar os profissionais com as ferramentas necessárias para compreender e atender as demandas específicas dessa população. Além de ser uma demanda evidenciada pelos dados da pesquisa, a capacitação constitui um passo indispensável para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

O terceiro desafio refere-se à ausência de mecanismos seguros e eficazes de denúncia para casos de LGBTIfobia, o que constitui um obstáculo significativo para o enfrentamento das violências no ambiente escolar. A pesquisa revelou que, mesmo quando os casos de discriminação são identificados, faltam canais adequados para que estudantes possam relatar suas experiências sem medo de retaliação ou exposição. A inexistência de respostas institucionais às denúncias recebidas agrava ainda mais o problema, indicando uma lacuna na responsabilização e na proteção das vítimas. Essa deficiência institucional compromete a confiança dos estudantes LGBTQIAP+ nas estruturas escolares e reforça sua vulnerabilidade diante das violências sofridas.

O quarto desafio destaca a ausência de políticas institucionais consistentes voltadas para a inclusão e o acolhimento de estudantes LGBTQIAP+. Embora algumas ações isoladas, como oficinas e semanas temáticas, sejam realizadas nas instituições educacionais, elas são insuficientes para promover mudanças estruturais. A inexistência de incentivo por parte dos órgãos gestores da educação (federal, estadual e/ou municipal) à criação de núcleos dedicados à diversidade ou de programas contínuos voltados para o apoio a essa população demonstra uma carência de comprometimento institucional com a inclusão.

Além disso, a falta de temas LGBTQIAP+ nos currículos escolares contribui para a invisibilidade e a marginalização dessas identidades, perpetuando a exclusão e o não reconhecimento das experiências dessa comunidade. A institucionalização de políticas claras e a promoção de debates e capacitações regulares são medidas para enfrentar essa lacuna.

Por fim, o último desafio destaca a sobrecarga enfrentada pelos profissionais das equipes multiprofissionais, especialmente em contextos de recursos limitados e elevada demanda estudantil. O número reduzido de assistentes sociais e demais profissionais, aliado à precarização das condições de trabalho, compromete a capacidade de oferecer um atendimento adequado e integrado às necessidades dos estudantes LGBTQIAP+. Essa sobrecarga agrava os desafios institucionais, evidenciando a necessidade de maior investimento na contratação e na valorização desses trabalhadores.

A partir dos desafios apresentados, é possível indicar duas perspectivas que devem ser consideradas por assistentes sociais ao desenvolver ações em resposta às demandas de estudantes LGBTQIAP+ e destinadas à inclusão e à permanência em instituições educacionais. A primeira dessas perspectivas diz respeito ao âmbito das relações interpessoais dentro do espaço escolar. As interações cotidianas no ambiente escolar são atravessadas e condicionadas por um conjunto de crenças e valores que podem tanto acolher a diversidade quanto reproduzir e reforçar padrões de gênero e sexualidade que rejeitam aqueles que divergem da norma.

Como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 235), "a vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade". No entanto, essa socialização não é neutra, podendo oscilar entre opressão e intolerância e democracia e respeito. Dessa forma, o espaço escolar, ao mesmo tempo em que se configura como um local de emancipação humana e construção do conhecimento, também se revela um ambiente onde preconceitos e normatividades opressoras são reproduzidos.

Conforme elucida Ferreira (2021, p. 94), à luz de Bento (2011), Miskolci (2016), Louro (2007) e Junqueira (2010), as escolas frequentemente se tornam "espaços de preconceito, exclusão e sofrimento para estudantes que se afastam da cisheteronorma". Esse ambiente, marcado por abordagens classificatórias e pelo disciplinamento dos corpos, perpetua o heterossexismo, que molda o cotidiano escolar em maior ou menor grau (Ferreira, 2021, p. 94).

Os insultos, piadas e xingamentos fazem parte do que Junqueira (2010 *apud* Ferreira, 2021, p. 95) chama de "pedagogia do insulto". Essas práticas funcionam como estratégias, intencionais ou

não, para desumanizar, normatizar e excluir o "outro". Ainda que não realizadas diretamente, ou seja, ainda que sejam mascaradas por brincadeiras, conselhos ou elogios, as microagressões promovem o sofrimento psíquico da vítima (Botelho, 2016 *apud* Ferreira, 2021, p. 99).

Além disso, a naturalização desse tipo de comportamento pela própria instituição escolar contribui para a manutenção de um ambiente que não só compromete a construção da personalidade dos estudantes LGBTQIAP+, mas também perpetua a sensação de superioridade entre aqueles que se encontram dentro dos padrões normativos aceitos. Portanto, para promover uma inclusão efetiva, é importante que as ações profissionais reconheçam e enfrentem essas dinâmicas interpessoais que, muitas vezes, sustentam a opressão e o preconceito dentro do espaço escolar.

A segunda perspectiva que deve ser considerada é que não se deve ignorar as influências das violências externas, pois, aliadas às violências que ocorrem no cotidiano escolar, os impactos na vida acadêmica do(a) estudante se intensificam. Ou seja, é necessário estabelecer uma articulação entre os fatores externos à escola e os fatores intraescolares (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 252). Nesse sentido, ampliar o olhar para compreender a dinamicidade que constitui a escola é fundamental (Ferreira, 2021, p. 56). É importante ressaltar que a escola não é uma entidade isolada, mas sim uma extensão do contexto social mais amplo em que está inserida. Portanto, as desigualdades e opressões presentes na sociedade se refletem no ambiente escolar, impactando diretamente a vivência dos estudantes, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados, como a comunidade LGBTQIAP+.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que as violências sofridas pelos estudantes fora do ambiente escolar — em suas casas, comunidades e espaços sociais — não são deixadas de lado quando eles adentram a escola. Pelo contrário, esses fatores externos intensificam a vulnerabilidade desses alunos, que, ao enfrentarem violências tanto dentro quanto fora da escola, têm suas experiências educacionais marcadas por um ciclo contínuo de opressão e exclusão. Essa realidade reforça a importância de respostas profissionais que levem em conta a interconexão entre o ambiente escolar e as influências externas, visando não apenas mitigar as violências dentro da escola, mas também fornecer suporte para os desafios enfrentados pelos estudantes em outros âmbitos de suas vidas.

Diante dos desafios expostos, destaca-se a importância de ancorar a atuação profissional no projeto ético-político do Serviço Social, que preconiza o compromisso com a emancipação humana, a justiça social e a defesa intransigente dos direitos humanos. Esse projeto, fundamentado em uma perspectiva crítica e coletiva, não apenas orienta o trabalho profissional, mas também articula uma resistência às dinâmicas de exclusão e opressão que estruturam a sociedade, incluindo aquelas direcionadas à população LGBTQIAP+ no contexto educacional.

Contudo, essa atuação ocorre em um cenário marcado por retrocessos políticos e sociais, impulsionados pela convergência entre neoliberalismo e conservadorismo religioso. A agenda antigênero, que sustenta ataques à diversidade sexual e de gênero, encontra no ambiente escolar um dos principais alvos, fragilizando ainda mais a garantia de direitos e intensificando as desigualdades vivenciadas pelos estudantes LGBTQIAP+ (Menin; Pedro, 2020; Miskolci, 2018). Assim, os

assistentes sociais, ao enfrentarem as expressões dessa agenda reacionária, assumem uma posição de resistência contra a institucionalização de práticas excludentes, reafirmando o compromisso com a inclusão e a promoção de um espaço escolar que respeite a pluralidade e a dignidade humana.

Portanto, o enfrentamento das violências cisheteronormativas no âmbito educacional exige não apenas estratégias pontuais, mas uma articulação ampla entre a ação profissional e a luta por transformações estruturais. A defesa de uma educação emancipadora, que valorize a diversidade e promova a igualdade, está intrinsecamente ligada ao fortalecimento das políticas públicas e à consolidação de um projeto societário que se oponha às forças que buscam legitimar a exclusão e a opressão. Nesse contexto, os assistentes sociais desempenham um papel essencial, reafirmando seu compromisso ético-político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Considerações finais

As reflexões apresentadas ao longo deste ensaio destacaram os desafios enfrentados pelos assistentes sociais no enfrentamento às violências cisheteronormativas no contexto educacional brasileiro. A análise evidenciou que tais dinâmicas opressoras, longe de constituírem fenômenos isolados, estão profundamente enraizadas em estruturas institucionais e nas práticas cotidianas que conformam os espaços escolares.

A ausência de dados sistematizados, a lacuna na formação continuada, a falta de mecanismos eficazes de denúncia, a insuficiência de políticas institucionais e a sobrecarga profissional foram identificados como desafios estruturais. Esses elementos revelam uma contradição central: embora a escola seja um espaço de potencial emancipação, ela também opera como *lócus* de reprodução de opressões cisheteronormativas. Essas dinâmicas condicionam as trajetórias escolares de estudantes LGBTQIAP+, comprometendo não apenas o acesso, mas também a permanência desses sujeitos nos espaços educacionais, perpetuando ciclos de exclusão.

Nesse cenário, a atuação dos assistentes sociais, em conjunto com os demais profissionais da educação, emerge como um elemento crucial para a promoção de uma educação inclusiva, crítica e democrática, capaz de romper com normatividades excludentes. Ainda que enfrentem desafios significativos, esses profissionais são convocados a desempenhar um papel ativo na desconstrução das normas hegemônicas e no fortalecimento das resistências institucionais às opressões. Sua atuação deve almejar não apenas mitigar as violências cotidianas, mas também construir estratégias que tensionem as bases estruturais que sustentam a cisheteronormatividade.

O enfrentamento das violências cis-heteronormativas na educação exige ações que transcendam respostas pontuais e emergenciais, conectando-se a um projeto coletivo comprometido com a transformação estrutural e o combate aos retrocessos políticos e sociais. A superação dessas desigualdades depende do fortalecimento de políticas públicas inclusivas, da ampliação do debate e da capacitação sobre gênero e sexualidade nas instituições educacionais, bem como do engaja-

mento crítico de profissionais da educação. Apenas por meio dessas ações será possível construir um ambiente educacional mais democrático, acolhedor e sensível às diversidades que compõem a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BORDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Observatório de Direitos Humanos**. Gov.br, 2024. Disponível em: https://observadh.mdh.gov.br/. Acesso em: 21 jul. 2024.

CASALI, J. P.; GONÇALVES, J. P. O direito à educação escolar da população LGBT. *In:* **Congresso Internacional de Direitos Humanos**. Anais [...] Mato Grosso do Sul, 2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–262, 2002. DOI: 10.1590/S0100-15742002000200010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/. Acesso em: 8 abr. 2021.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007. DOI: 10.1590/S0103-863X2007000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/. Acesso em: 8 abr. 2021.

FERREIRA, J. P. **"Não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel"**: experiências escolares que escapam dos modelos cisheteronormativos. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora da FIOCRUZ, 2006.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editoria WMF, 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470. Acesso em: 26 fev. 2024.

MARTINELLI, M. L. A pergunta pela identidade profissional do serviço social: uma matriz de análise. **Serviço Social e Saúde**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 145-155, 2015. DOI: 10.20396/sss.v12i2.8639491. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8639491. Acesso em: 26 fev. 2024.

MISKOLCI, R. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à "ideologia de gênero". **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, e185302, 2018. DOI: 10.1590/18094449201800530002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/7Yd3hfBsD9rH3NW3YqPpzvD. Acesso em: 26 fev. 2024.

SÁ, N. N.; SZYLIT, R. Cisheteronormatividade e luto na experiência familiar da pessoa não-cisgênero. **Pathos**: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 45-72, 2013. Disponível em: https://revistapathos.com.br/wp-content/uploads/2024/04/cisheteronormatividade.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

SARDENBERG, C. M. B.; MACEDO, M. S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. *In*: COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; VANIN, I. M. (org.). **Ensino e gênero**: perspectivas transversais. Salvador: UFBA-NEIM, 2011. p. 247-260.

SOARES, G. **Sexualidade e educação: debates sobre o discurso pedagógico e emergência do diálogo em ambiente escolar.** 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura.** Petrópolis: Vozes, 1984.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista LABOR**, v. 1, n. 7, p. 20–34, 2017. DOI: 10.29148/labor.v1i7.6703. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6703. Acesso em: 26 fev. 2024.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016.

VIANNA, C.; BORTOLINI, A. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e221756, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046221756. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Tc37WjhH7ywmFCpJJ4NbBCH. Acesso em: 26 fev. 2024.

CAPÍTULO 12:

O trabalho de Assistente Social na Política de Educação Básica: elementos introdutórios

Cristiano Costa de Carvalho
Eliana Bolorino Canteiro Martins

Introdução[1]

O processo de implementação de políticas públicas tem configurado um debate extremamente denso e complexo na História do Brasil recente, especialmente no pós-Constituição de 1988. Por vezes, a realidade brasileira é marcada por diversos tensionamentos que perpassam aspectos relacionados à cultura política, especialmente aos traços do patrimonialismo, à inversão de valores típica da não lógica republicana que persiste no país e, especialmente, do "lugar" do capitalismo periférico (Chesnais, 1996) ao qual o país está inserido na divisão internacional do trabalho (Tavares, 2000).

Desvendar esses aspectos passa a ser um desafio para profissionais da área de Serviço Social, especialmente por possuir como característica assegurar processos de trabalho, produção e reprodução do conjunto de intencionalidades socioprofissionais dentro da estrutura do Estado, o que exige ganhar repercussões no âmbito das políticas públicas por meio de uma determinado trabalho profissional que confere valor de uso e valor de troca e, consequentemente, a inserção na divisão sociotécnica do trabalho.

A concepção de disputar a estrutura do Estado é um traço marcante que foi desenvolvido no interior da profissão de assistente social com o chamado movimento de reconceituação do Serviço Social brasileiro. Entende-se a reconceituação como um processo marcado pelo amadurecimento dos processos formativos e do trabalho profissional e, consequentemente, da sua direção sociopolítica enquanto profissão.

O amadurecimento da profissão e, especialmente, da sua direção sociopolítica é datada de um determinado contexto histórico e reflete um conjunto de valores e intencionalidades que têm atravessado gerações de profissionais e ganhado reconhecimento que extrapolam os "muros da profissão", Afinal, no Brasil, o Serviço Social possui um projeto societário (Netto, 2009).

---

1 Parte do trabalho foi apresentado no IV Encontro Norte Mineiro de Serviço Social (ENMSS) na oficina "O trabalho da/o assistente social na política de educação" organizado pelo Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) entre os dias 25 a 27 de abril de 2024 na cidade de Montes Claros, Minas Gerais. O evento teve como tema central "**O trabalho da/o assistentes social nas políticas sociais**: *um debate necessário*".

Historicamente, localizamos a reconceituação no período de 1965 a 1975, como assinala Marilda Vilela Iamamoto (2017):

> No período de 1965 a 1975 ocorre um marco importante no Serviço Social na América Latina: o movimento de reconceituação, impulsionado pela intensificação das lutas sociais no continente que se refratavam na universidade, nas Ciências Sociais, na Igreja, nos movimentos estudantis, com nítidas particularidades nacionais (Iamamoto, 2017, p. 25).

Naturalmente, estamos falando de uma profissão que, para existir, precisa disputar a estrutura (direção) e a dinâmica do Estado. Isso impõe capacidades investigativas, críticas, analíticas e interventivas, dada a complexidade da temática e o jogo político que está alicerçado pelo amplo movimento das classes sociais, disputas e tensionamentos culminando em uma correlação de forças que reverberam em torno das concepções e direção sobre o Estado.

A temática de implementação de políticas públicas por si só é relevante e contraditória, uma vez que diversos intelectuais da área de Serviço Social têm refletido sobre a relação entre o trabalho de assistentes sociais e políticas públicas (Almeida; Alencar, 2011; Braz, 2004; Ortiz, 2010; Teixeira; Pereira, 2007; Silva, 2008), demarcando as contradições e complementariedades nesta relação.

É de amplo reconhecimento que o Estado brasileiro pós-Constituição de 1988 tem assumido como principal característica a negação de direitos sociais e explicitamente se posicionado e adotado publicamente o viés do receituário neoliberal, sustentando pela narrativa da responsabilidade fiscal. Isso fica explícito no discurso e nas práticas governamentais nos anos 1990 do século XX e início do século XXI.

O abismo entre os direitos positivados, especialmente previsto no Art. 6º da Constituição e o *modus operandi* das políticas públicas é algo que tem despertado uma narrativa de esvaziamento das disputas políticas, sendo este um equívoco, pois o projeto das elites nacionais sempre foi o de sustentar a narrativa do não-Estado, da parceria público-privado para gestão e execução de políticas públicas, da incompetência gerencial, da corrupção como algo sistêmico e generalizado, do chamado terceiro setor etc. Um verdadeiro tensionamento para que a sociedade civil decrete amplamente a incompetência do Estado para assumir suas responsabilidades e o fundo público, em detrimento da direção do mercado como o que há de mais sofisticado e avançado[2].

Diversos ideólogos têm assumido e propagado esse discurso neoliberal de esvaziamento da esfera pública e conferido ao mercado a narrativa de excelência de gestão, da eficácia e eficiência das necessidades sociais. É como se o mercado fosse o reino da competência e o Estado, da incompetência. Uma narrativa perigosa que simplesmente ignora o fato que muitos dos governantes eleitos, que assumem a gestão pública, trabalham para finalidade privatistas e, para isso, criam inúmeras barreiras para inviabilizar o pleno desenvolvimento das políticas públicas estatais.

Essa relação perigosa entre Estado e mercado, por meio de *lobby* de grandes empresas e corporações, tem sido uma marca nefasta nas mais diversas políticas públicas. As políticas de saú-

2 Sobre esta discussão vala a pena aprofundar em Behring (2021).

de, a exemplo, o Estado, deixa de desenvolver sua própria indústria de insumos e medicamentos para delegar a compra direto no marcado. As políticas habitacionais praticamente inexistente no Brasil, também delegadas para grandes empreiteiras, bancos e financiamentos para construção de imóveis de baixa qualidade e em quantidades insuficientes para superar o histórico *déficit* habitacional. A educação enfrenta o processo de desmonte explícito, nas palavras de Darcy Ribeiro "A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto". A assistência social está cada vez mais entregue para entidades filantrópicas, o que confere um viés público-privado e religioso na gestão e na finalidade do atendimento, o que fere radicalmente a Constituição e a construção do Estado laico. Enfim, estamos falando de um amplo processo que marca praticamente toda a estrutura das políticas públicas no Brasil e é bem representado por meio da EC 95/2016 — "Teto de Gastos", em vigor desde 2016, que congela os gastos públicos por vinte anos.

O necessário enfrentamento a conotação sobre a premissa que o Estado brasileiro, quando cria políticas públicas é pautado pelo viés de "políticas pobres para pessoas pobres" diz muito sobre a concepção de modelo de desenvolvimento do Estado. Contrapor esse aspecto de forma a desenvolver política públicas de qualidade, que assegurem condições necessárias para viabilizar a dignidade da pessoa humana, é urgente e necessário (Pereira, 2007).

Partindo dessa premissa, o texto pretende apresentar alguns desafios para "principiar" o trabalho de assistente social nas políticas de educação básica pública (no âmbito dos estados e/ou municípios), partindo da concepção que o trabalho profissional do assistente social integra processos de trabalho coletivo, seja em instituições públicas ou privadas.

O "principiar" do trabalho e a inserção de assistentes sociais na política de educação básica têm como marco um amplo movimento de lutas e construções coletivas que antecedem a promulgação da Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019[3], e que, no momento, está em processo de implementação nos estados e municípios brasileiros enquanto política pública. Por se tratar de um movimento dialético, a efetivação de uma política pública (no caso, a inserção de assistentes sociais na educação básica) exige dos diversos interlocutores um amplo processo de diálogos e aproximações que vão ao encontro do que Karl Marx afirmou "A história se repete, a primeira vez como tragédia, e a segunda como farsa"[4]. Ou seja, conhecer a História, o terreno, o cenário, as estratégias, as condições de trabalho etc, fazem parte desta especificidade do texto, uma vez que "transformar o presente e o futuro, evitando reproduzir os erros já cometidos", é uma necessidade essencial para que as particularidades do Serviço Social na educação básica não reproduzam abordagens e equívocos que marcam a História da profissão no contexto da hegemonia do conservadorismo em suas protoformas.

A construção do texto recorreu à pesquisa bibliográfica e documental, bem como dos elementos analisados a partir das experiências de implementação e de projetos com a presença de as-

3 Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

4 MARX, K. "O 18 Brumário de Luís Bonaparte" *In*: **Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** Seleção de textos de José Arthur Giannotti; tradução de José Carlos Bruni *et al*. 2 ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

sistentes sociais na educação básica nos municípios: Rio de Janeiro (RJ); Presidente Prudente (SP); Limeira (SP), ambos na região sudeste, e João Pessoa (PB), na região nordeste do Brasil.

Analisar as experiências foi de fundamental importância para uma melhor apreensão das condições objetivas, desafios e potencialidades da implementação do Serviço Social na educação básica. Essa aproximação para análise das experiências aconteceu por meio dos seminários do I Encontro Estadual e Pesquisa do GEPESSE — "Tendências do trabalho de assistentes sociais na Educação Básica pública no Brasil", que aconteceu no mês de agosto de 2023, de forma *online* e gravada. No seminário, houve espaço para exposição das experiências profissionais; assim sendo, o presente estudo se propõe a analisar as experiências, coletar dados e informações que dialogam e extrapolam a produção bibliográfica presente na literatura especializada do Serviço Social na educação básica.

Serviço Social: os desafios de principiar o trabalho profissional na educação básica

O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho sustentada por meio de uma lei específica (Lei n.º 8.662, de 7 de junho de 1993) e possui um Código de ética Profissional (Resolução Cfess n.º 273 de 13 março de 1993), além de um acervo de conhecimentos organizados a partir de diretrizes curriculares para sua formação e exercício profissional, consolidado pela Associação Brasileira e Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 1997), conferindo ao profissional uma autonomia técnica.

Conforme afirma Iamamoto (1982), a atuação profissional do assistente social interfere na reprodução material da força de trabalho e no processo de reprodução sociopolítica ou ideopolítica dos indivíduos sociais, em todas as políticas sociais que visam o enfrentamento das expressões da questão social. Portanto, tanto a formação inicial quanto a permanente se tornam essenciais para o trabalho profissional na direção do projeto ético-político profissional.

A profissão é sedimentada por conhecimentos teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, consubstanciado nas dimensões investigativa, educativa e interventiva do Serviço Social. Apesar de ser uma profissão liberal, a condição de inserção no mercado de trabalho está estreitamente vinculada ao assalariamento, inserindo-se majoritariamente em instituições públicas e privadas em políticas públicas organizadas pelo Estado para o enfrentamento das expressões da questão social. A partir de sua autonomia relativa, o assistente social realiza concomitantemente a prestação de serviços sociais e a dimensão educativa da profissão, respondendo contraditoriamente às demandas do capital e do trabalho (Iamamoto, 1982).

A categoria profissional constrói um projeto ético-político profissional sedimentado na perspectiva histórico-dialética, visando, em última instância, a defesa dos direitos humanos e so-

ciais da classe trabalhadora, respeitando os princípios éticos elencados no Código de Ética Profissional (Conselho Federal de Serviço Social, 1993).

Importante ressaltar que, na sociabilidade capitalista, a Política de Educação se constitui em uma estratégia do Estado para assegurar uma formação profissional adequada aos interesses do mercado e disseminar a ideologia dominante, internalizando os valores hegemônicos; mas, contraditoriamente, propicia acesso ao conhecimento socialmente construído pela humanidade, sendo historicamente campo de disputas e, consequentemente, da luta da classe trabalhadora para acessar a educação formal.

Dessa forma, é um território tensionado por projetos educacionais e societários em disputa pelas classes fundantes (capital e trabalho). Assim, conhecer o significado da política de educação nos processos de reprodução social e a complexidade e particularidade de cada nível e modalidade de ensino é primordial para os assistentes sociais que atuam nesta política social[5].

Historicamente, o assistente social atua no âmbito da política educacional desde os primórdios da profissão no Brasil. Contudo, a expansão deste espaço sócio-ocupacional tem ocorrido principalmente a partir dos anos 2000 e, especificamente na educação básica, a partir da aprovação da Lei n.º 13.935/2019 que "dispõe sobre a prestação de serviços da psicologia e do serviço social na educação básica" no Brasil. Essa conquista, após vinte nos de luta dessas categorias profissionais, especificamente em relação ao Serviço Social, tendo à frente as entidades representativas da profissão — Conselho Federal/Conselho Regional de Serviço Social (CFESS/CRESS), a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) com o apoio da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social.

Assim, vem ocorrendo a inserção de assistentes sociais na educação básica pública, atendendo à prerrogativa da legislação recentemente aprovada, porém com traços de precarização das condições de trabalho, seja pela forma de contratação (temporária, terceirizada, processos seletivos, baixos salários e condições técnicas e éticas de trabalho), seja pela desproporcionalidade entre a quantidade de profissionais contratados e a configuração da rede pública, seja estadual ou municipal (quantidade de unidades educacionais compostas por um expressiva quantidade de estudantes).

Para além desta situação, realçamos que a aproximação com o conhecimento da política de educação na formação inicial de estudantes de serviço social é muito restrita, às vezes inexistente, além da precarização da educação superior, que rebate na graduação em Serviço Social, principalmente a partir da expansão do Ensino à distância (EaD). Dessa forma, parte significativa dos profissionais que têm sido contratado para trabalhar na educação básica possui fragilidade de conhecimentos específicos referentes a esta política social, e tem sido comum a não efetivação de uma capacitação/formação para assumir o cargo de assistente social.

Importante lembrar que ainda é também reduzida a produção de conhecimentos sobre o trabalho do assistente social na política de educação, apesar do empenho de profissionais, pesqui-

5 Esta discussão é apresentada com densidade no livro "Para além do "eva viu a uva": o colher e o semear sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo de assistentes sociais (CRV, 2024) de Williana Angelo (Angelo, 2024).

sadores e grupos de pesquisa, dentre eles o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE), que tem se empenhado em pesquisar e tratar de divulgar reflexões críticas referentes a Política de educação e, especialmente, dando visibilidade a sistematizações de experiências profissionais na área da educação básica.

Diante dessa conjuntura e sintonizados com o debate do conjunto CFESS/CRESS, o contato com assistentes sociais que atuam há longa data na educação básica e os recém-contratados, que nos propomos a uma breve reflexão sobre o trabalho de assistente social na educação básica, recuperando algumas questões da *práxis* profissional que possam contribuir no percurso do principiar a atuação deste profissional nesses espaços sócio-ocupacionais, na perspectiva do projeto ético-político profissional (Costa de Carvalho; Tadeu Veroneze, 2023).

Inicialmente, faz-se necessário adentrar na configuração da política de educação básica no Brasil, que se constitui um dos níveis de ensino, parte da complexa forma do desenho desta política pública — a educação, que ainda não possui um "sistema integrado", consubstanciando um desenho complexo de níveis e modalidades de ensino distribuídos nas instâncias federal, estadual e municipal, com responsabilidades individuais e/ou compartilhadas. No caso da educação básica, a finalidade que a rege, de acordo com a LDB/1996, descrito no Artigo 22, afirma: "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". A referida legislação explica ainda que este nível de ensino é subdividido da seguinte forma: **educação infantil** (creche e pré-escola), de responsabilidade do município; **ensino fundamental** (1º ao 9º ano), cuja responsabilidade é partilhada entre o município e o Estado; e **ensino médio** (1º ao 3º ano), de responsabilidade do Estado. A indagação que paira é a seguinte: será que há condições objetivas na operacionalização da educação básica que, de fato, propicia a efetividade desta "finalidade" apregoada por esta legislação?

Salientamos que, historicamente, a política educacional no Brasil articula o público e o privado em todos os níveis de ensino; portanto, também na educação básica, faz-se constante a presença de instituições privadas, sejam confessionais ou mercantis. Para este texto, adentramos na atuação do assistente social na educação básica pública.

Conforme mencionado anteriormente, também na educação básica, os interesses do capital, que têm sido capitaneado pelo Banco Mundial, apresenta diretrizes visando ampliar o acesso e a permanência de estudantes provenientes da classe trabalhadora empobrecida, com o intuito de diminuir o abismo estatístico que permeia este nível de ensino, apesar dos processos de avanços que tem sido conquistado nas últimas décadas. Neste sentido, corroboramos com a reflexão de Algebaille[6], estudiosa da educação básica, quando comenta que, nas últimas décadas, houve uma "expansão para menos" neste nível de ensino, ou seja, a expansão do acesso não foi acompanhada das condições objetivas para promover a qualidade da educação, principalmente para uma formação integral, crítica, propositiva que, de fato, desenvolva as potencialidades humanas.

6 O livro é uma reflexão oportuna e necessária, veja mais em Algebaille (2009).

É nesta conjuntura como o assistente social recém-contratado, geralmente de forma precária, com mínimas condições de trabalho, sem uma formação inicial e permanente no processo de inserção nos espaços ocupacionais, pode construir uma proposta de trabalho na perspectiva do projeto ético-político da profissão? Este é um vasto debate que pretendemos iniciar nos limites deste texto.

Primeiro desafio — compreender os motivos (para além da legislação) sobre as requisições e conhecimentos que os gestores possuem sobre a inserção do profissional e as expectativas sobre a atuação na educação básica. Consequentemente, evidencia que o assistente social deve desenvolver competência sobre os conhecimentos necessários referentes a política e legislação da educação básica[7]. Conhecimento sobre o trabalho desenvolvido por cada membro da equipe que compõe o trabalho coletivo na instituição escolar ou da gestão (pedagogo, psicólogo, coordenador pedagógico, licenciaturas etc), com os quais vai atuar. Exercitar a dimensão investigativa da profissão por meio do mapeamento da rede de educação básica estadual e municipal, além de efetivar uma breve análise de conjuntura sobre o município e território; verificar as condições da educação básica no município, ou seja, identificar os índices de evasão escolar, repetência escolar; conhecer os atores da rede de educação — perfil — e investigar as principais requisições solicitadas para o profissional assistente social.

Efetivar a dimensão teleológica da profissão significa organizar um projeto de intervenção inicial, contendo formas de avaliação, para posteriormente aprofundar e ampliar as propostas de intervenção. Gradativamente, é importante construir uma ação coletiva, envolvendo, neste processo de planejamento, o quanto for possível, os trabalhadores da instituição e representações dos estudantes e famílias.

Apresentar o que é o Serviço Social como profissão, as dimensões que particularizam o trabalho do assistente social na educação de forma geral e a concepção de educação que a profissão tem formulado ao longo doas últimas décadas; concepção de evasão, concepção de permanência e gestão democrática deve estar contida no projeto ou plano de intervenção inicial.

7 "Legislação educacional, em sentido amplo, é o conjunto das normas jurídicas sobre Educação que delineiam a ação do Estado, estabelecem diretrizes para as políticas públicas, proclamam princípios, direitos e deveres precipuamente por meio da Constituição Federal de 1988 e da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Integram a legislação educacional as leis complementares, as leis ordinárias, os decretos, as portarias, as resoluções e outras normas jurídicas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal que regulamentam determinados dispositivos da Constituição e da LDB. A expressão "legislação educacional" distingue-se de "legislação do ensino", que possui um sentido mais restrito, de conjunto de regras de estrutura e funcionamento do ensino nas escolas; distingue-se, também, da expressão "direito educacional", cujo sentido é bem mais abrangente e pode ser compreendido como um novo e vasto campo do conhecimento, situado na interseção entre Educação e Direito, superando-se, assim, a ideia de um simples conjunto de normas sobre determinado tema, sentido que é mais apropriado à expressão 'legislação educacional'. De acordo com Cury, "o termo 'legislação' é a junção de dois termos: *legis* + *lação*", ambos provenientes do latim, e "quer dizer algo que foi 'dito', que foi 'escrito sob a forma de lei e que está sendo apresentado ou que está se dando a conhecer ao povo, inclusive para ser lido e inscrito em nosso convívio social" (CURY, 2000, p.13). De acordo com Duarte, os termos da legislação educacional brasileira apresentam-se organizados a partir de seis grandes temas: **avaliação educacional**, **currículo**, **etapa e modalidade de ensino**, **financiamento da educação**, **formação docente** e **gestão dos sistemas de ensino**. [...] Desse modo, a legislação educacional é o instrumento que viabiliza a apresentação e o desenvolvimento da ação do Estado na área da Educação, em determinado momento histórico (Duarte, 2007 *apud* Miranda, 2010).

Importante lembrar que, nesta seara, há requisições institucionais, que são imediatistas, fragmentadas, que reforçam preconceitos — de classe, gênero, sexualidade, orientação sexual e étnico-raciais — e que, muitas vezes, culpabilizam os estudantes, as famílias e os professores pelo fracasso escolar. As reais demandas dos usuários desta política social ficam veladas, imersas nos "problemas" cotidianos que invadem o universo educacional. Cabe ao assistente social desvelar as reais determinações das expressões da questão social através de mediações (universal, particular, singular) para encontrar estratégias para o seu enfrentamento.

Inicialmente, faz-se necessário reconhecer que o público-alvo do trabalho do assistente social deve abranger toda a comunidade escolar (professores, gestores, diretor, coordenador pedagógico, funcionários de apoio, estudantes, famílias) e incluir a análise do território onde a unidade educacional está situada, para alçar um conhecimento na perspectiva de totalidade.

O trabalho do assistente social no espaço educacional genuinamente é de caráter **interdisciplinar,** envolvendo profissionais formados em pedagogia, psicologia e licenciaturas (Ciências Naturais, Física, Geografia, Informática, Matemática, Química, Artes Visuais, Dança, Música, Ciências Sociais, Filosofia, História e Letras) entre outros; **intersetorial** ao desenvolver a construção de propostas de ação compartilhadas entre setores diversos da gestão pública e da sociedade civil, que implica o estabelecimento de corresponsabilidade e cogestão pela melhoria da qualidade de vida da população (Campos, *et al.*, 2004); e **interinstitucional** por meio da construção de parcerias, protocolos e fluxos de forma mútua com o objetivo de executar projetos ou atividades de interesse recíproco, no caso, atender às demandas da comunidade escolar pelos sistemas de saúde, assistência social, dentre outros que compõem o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes. Ressalta-se que a "escola", no sentido amplo do termo, como representação da política de educação, está inserida no sistema de proteção social a criança, ao adolescente e aos jovens, tendo uma responsabilidade relevante no enfrentamento de violações dos direitos sociais, de forma particular, o direito a educação escolarizada (ECA, 1990).

Segundo desafio — conjunto de atribuições e competências de assistente social na educação. No âmbito da política de educação, a partir da perspectiva que a formação profissional do assistente social é generalista, podemos considerar que as competências e atribuições do assistente social, descritas respectivamente, nos artigos 4º e 5º da lei que regulamenta a profissão (Lei n.º 8.661, de 7 de junho de 1993), certamente são também efetivadas nos espaços sócio-ocupacionais da política de educação, com suas particularidades.

Existe um esforço coletivo de profissionais, estudantes e pesquisadores no país para delinear as especificidades das atribuições e competências dos assistentes sociais na educação[8]. Hoje, pontuamos no campo das atribuições:

Ampliar o acervo de informações e conhecimentos acerca do social, das expressões da questão social e dos preconceitos existentes na sociedade brasileira (racismo, machismo, homofobia, gênero etc.), que persistem na comunidade escolar, afinal, a instituição Escola não é uma ilha,

8 Amplia a discussão em: Carvalho e Martins (2022).

está integrada e inserida nos complexos e expressões da sociedade como um todo. Nesse sentido, espera-se que o profissional consiga efetivar pesquisas que possam contribuir com a análise da realidade social dos estudantes/famílias e também dos profissionais da educação (Conselho Federal de Serviço Social, 2013).

Por estar inserido na instituição e na política de educação, nesse sentido, é atribuição de assistente social conhecer o projeto político pedagógico (PPP) e se propor a contribuir com informações para construção e constante atualização deste documento, incluindo o planejamento das ações do serviço social e da psicologia neste projeto. De acordo com Veiga (1998, p.11-35), o PPP busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, pois está intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, além de fortalecer e propiciar a abertura de canais de inferência dos atores da comunidade escolar nos processos decisórios da escola (grêmio estudantil, conselho de escola, associação de pais e mestres etc.).

Efetivar a articulação da política de educação com as demais políticas sociais, incluindo efetivamente a "escola" na rede de proteção integral à criança e ao adolescente, facilitando o acesso das famílias/estudantes aos direitos sociais.

Fortalecer a efetivação de ações coletivas no interior das unidades educacionais; efetivar o processo de sistematização da experiência profissional, contribuindo com a produção do conhecimento sobre o serviço social na educação; participar das instâncias de controle social — conselhos municipais de educação —com o intuito de contribuir no planejamento de políticas educacionais na direção de efetivação da educação escolarizada como direito social; favorecer a relação família–escola–território, ampliando o espaço de participação destas na escola, incluindo a mesma no processo educativo; enfim, de forma geral, prestar serviços sociais de qualidade no âmbito da política de educação, coerente com a concepção de educação sintonizada com o projeto ético-político profissional, sendo uma educação crítica, emancipatória, que propicie o desenvolvimento das potencialidades humanas. Faz-se necessário formação permanente dos assistentes sociais. Neste quesito, podemos destacar o artigo X do Código de Ética profissional (Conselho Federal de Serviço Social, 1993): "Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional".

Eis alguns dos desafios para "principiar" o trabalho dos assistentes sociais no âmbito da política de educação básica.

Considerações finais

O trabalho de assistente social na educação precisa ser efetivado — considerando o arcabouço de conhecimentos teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, bem como as dimensões: investigativa — educativa e interventiva — a partir das suas habilidades, atribuições e competências e da relativa autonomia profissional; portanto, o conhecimento é uma estratégia para atuação profissional sintonizada com o projeto ético-político profissional.

O conhecimento propicia ao profissional visibilidade da sua relativa autonomia na condução do seu trabalho. Conforme Raichelis (2020), o conhecimento permite aos sujeitos profissionais romperem com visões deterministas e/ou voluntaristas para se apropriarem da dinâmica contraditória dos espaços institucionais e poderem formular estratégias individuais e coletivas que escapem da reprodução acrítica das requisições do poder institucional.

Guerra (2009) acrescenta que a dimensão investigativa (componente constituinte da natureza da profissão) questiona, problematiza, testa hipóteses, mexe com preconceitos, supera a mera aparência e questiona a positividade do real, permitindo construir novas posturas visando uma instrumentalidade de novo tipo: mais qualificada, ou seja, competente e comprometida com os princípios da profissão. Nessa perspectiva, o assistente social que trabalha na política de educação precisa:

- Conhecer o significado da política de educação nos processos de reprodução social, nos mecanismos de qualificação e desqualificação da força de trabalho e na disputa pela hegemonia;
- Identificar as particularidades da política de educação em cada nível de ensino; se apropriar e aprofundar conhecimentos das produções teóricas referente a realidade educacional e sobre os fenômenos socioeducativos como evasão e fracasso escolar; compreender as atribuições de cada profissional envolvido com o trabalho coletivo na educação para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar;
- Analisar a realidade social, estabelecendo uma relação entre as determinações conjunturais e a sociabilidade capitalista, desvelando as mediações da universalidade, singularidade e particularidade no cotidiano profissional;
- Construir um trabalho profissional que reitere a dimensão teleológica a partir da incorporação de instrumentais de planejamento, avaliação e sistematização, particularmente, a partir da elaboração de um projeto de intervenção que valorize a dimensão crítica, propositiva e investigativa do exercício profissional e que explicite os compromissos éticos e políticos coletivamente assumidos na profissão;
- Articular o projeto de intervenção ao projeto político-pedagógico da instituição educacional. Os assistentes sociais precisam explicitar suas atribuições e competências, e para isso, a construção e publicização do projeto de intervenção são fundamentais;

- Produzir conhecimentos sobre a realidade social em torno das condições de vida dos usuários (crianças/adolescentes, estudantes da EJA), suas relações familiares, as demandas da instituição e a própria atuação dos assistentes sociais, possibilitando atendimento de demandas institucionais, mas, principalmente, das demandas profissionais que expressam as reais necessidades da classe trabalhadora;
- Mobilizar a dimensão educativa do serviço social, contribuindo com a ampliação dos conhecimentos de todos os atores da comunidade escolar referente as expressões da questão social que atravessam aspectos da formação social e da cultura brasileira, ainda conservadora e autoritária, trazendo reflexões e intervenções críticas sobre temas como: classe, gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, trabalho infantil, uso abusivo de drogas, violências, *bullying*, promoção em saúde, saúde mental etc. Além disso, ampliar os conhecimentos referente as raízes das desigualdades sociais, a concepção de família, de criança, de adolescente e de juventudes, dentre outras temáticas que impactam na vida de todos sujeitos, mobilizando reflexões por meio da educação popular, com base no método freiriano, que valoriza a metodologia dialógica e o teatro do oprimido em um viés interdisciplinar;
- Conhecer e trocar experiências profissionais consolidadas do serviço social na educação, tendo em vista o conhecimento de que temos um acúmulo histórico de intervenção profissional no âmbito da educação;
- Efetivar a articulação da educação com outras políticas sociais na perspectiva da intersetorialidade, envolvendo a rede socioassistencial, os conselhos municipais, os movimentos sociais — especialmente os da educação (MIEIB[9], União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; sindicatos dos profissionais da educação etc) —, mobilizando a luta pela ampliação e universalização dos direitos sociais e do direito à educação;
- Despertar a compreensão que a escola não é uma "ilha", não está desconectada da realidade social e que pertence e está inserida na rede de proteção social da criança e do adolescente;
- De acordo com Antunes (2018) e Raichellis (2020), há uma nova morfologia do trabalho, um processo que atinge a totalidade da força de trabalho, incluindo as relações de trabalho no espaço estatal das políticas sociais. Portanto, impactam no trabalho dos assistentes sociais e demais profissionais via precarização, terceirização, degradação, intensificação do trabalho, condições que incidem no exercício profissional. É preciso reconhecer e traçar estratégias coletivas no enfrentamento a essa realidade.

Portanto, **precisamos refletir**: quais são as condições objetivas do trabalho do assistente social na educação básica? A favor de quem vamos intervir? Com quais valores? Com quem podemos contar e como? E para que? Quais são as concepções que delineiam o processo de trabalho na área da educação?

9 Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.

Em tempos de crise estrutural do capital, marcado pelo "pós-pandemia", as desigualdades sociais —, marca histórica do Brasil — estão e serão acirradas, e as fragilidades das políticas sociais, especialmente da educação, têm sido e serão ainda mais atacadas. Neste contexto extremamente adverso, a resistência precisa ser coletiva e propositiva, contrapondo-se ao poder dominante ultraneoliberal e extremamente conservador. Conforme afirma Raichelis (2020), é fundamental "resgatar o sentido de pertencimento de classe e as alianças com forças coletivas de resistência". E, por fim, como afirma Paulo Freire:

> Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. [...]. Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu caminho que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao caminho que estão fazendo e que assim os refaz também (Freire, 1992, p. 91 e 97).

O momento é de construção, esforços coletivos foram desenvolvidos ao longo das últimas décadas, e existem estudos e pesquisas em desenvolvimento sobre o "lugar" que o serviço social passa a ocupar na educação básica brasileira. O presente estudo sintetiza alguns pontos que, ao observar as particularidades locais, tendem a contribuir para os inúmeros desafios e enfrentamentos postos para os profissionais da área nesta fase "principial".

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes gerais para o curso de serviço social. **Cadernos ABEPSS**. n. 07. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_20160331113816637721o.pdf. Acesso em: 20, nov. 2024.

ALMEIDA, N. L. T.; ALENCAR, M. M. T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

ANGELO, W. **Para além do "eva viu a uva"**: O colher e o semear sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo de assistentes sociais. Curitiba: CRV, 2024.

BEHRING, E. R. **Fundo público, valor e política social**. São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. **[Constituição de 1988]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O governo Lula e o projeto ético-político do Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2004. n. 78.

CAMPOS *et al*. Avaliação de Política Nacional de Promoção da Saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v 9, n 3, p. 745-749, 2004. DOI: 10.1590/S1413-81232004000300025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/t39W4PnHZCxWnYCbZyyk9Vc. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARVALHO, C. C de; MARTINS, E.B.C. Atribuições, competências e contribuições do Serviço Social na educação básica: reflexões necessárias. **Revista Serviço Social & Realidade,** Franca, v. 31, 2022.

COSTA DE CARVALHO, C.; TADEU VERONEZE, R. Considerações sobre a práxis no trabalho interventivo do/a assistente social. **Temporalis**, v. 23, n. 46, p. 357–374, 2023. DOI: 10.22422/temporalis.2023v23n46p357-374. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/42379. Acesso em: 26 fev. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Resolução CFESS n. 273/93**. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. Brasília: CFESS, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o trabalho do Assistente Social na Política de Educação**. Brasília: CFESS, 2013.

CHESNAIS, F. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DUARTE, M. R. T.; DUARTE, A. M. C. **Termos da legislação educacional brasileira**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 701-718.

IAMAMOTO, M. V. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão*. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 13–38, 2017. DOI: 10.1590/0101-6628.091. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/qJzFVXRhjD6LzNSSXWzCvdR. Acesso em: 8 ago. 2023.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica/Marilda. São Paulo: Cortez, 1982.

MIRANDA, A. B. Legislação educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. *CD-ROM*.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. *In*: MOTA, A. E. *et al*. (org.). **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 1-22.

ORTIZ, F. G. **O Serviço Social no Brasil**: os fundamentos de sua imagem social e da autoimagem de seus agentes. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades humanas**: subsídios a crítica dos mínimos. 4.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007. 214 p.

RAICHELIS, R. Atribuições e competências profissionais revisitadas: a nova morfologia do trabalho no Serviço Social. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. Brasília: CFESS, 2020. v. 2. p. 11-42.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. *In*: SILVA, M. O. S. **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Veras, 2008. p. 37-96.

TAVARES, M. C. Subdesenvolvimento, dominação e luta de classes. *In*: TAVARES, M. C. *et al.* (org.). **Celso Furta e o Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 129-154.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Adriana Freire Pereira Ferriz, Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2012). Mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (2004) e Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (2001). Atualmente é professora Associada II no Instituto de Psicologia e Serviço Social, no curso de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (PPGSS/UFBA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na Área da Educação – GEPESSE. E-mail: adriana.ferriz@ufba.br; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0819-7779

Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira, Pós-doutorado em Serviço Social pela UERJ. Doutora em Serviço Social pela UNESP/Franca e Mestra em Serviço Social pela PUCSP. Assistente Social graduada pela UNESP/Franca. Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/Franca e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI/Teresina. Líder do GEFORMSS-Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social-UNESP e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Formação, Trabalho, Desigualdade Social e Políticas Públicas-UFPI. Bolsista Produtividade em Pesquisa/CNPq. Email: cirlene.oliveira@unesp.br; https://orcid.org/0000-0003-0045-5956.

Cristiano Costa de Carvalho, Doutorando em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (PPGSS/UNESP) em período *sanduíche* no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES/ISCTE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estagiário em pesquisa no Observatório Sociológico Família-Escola da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (OSFE/FaE/UFMG). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na Área da Educação (GEPESSE) e Estudos e Pesquisas sobre Política de Saúde e Serviço Social (QUAVISS) ambos da FCHS da UNESP. ORCID: 0000-0001-6523-5917. E-mail: cristiano.c.carvalho@unesp.br

Daniel Luciano Muondo, Doutor em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus de Franca. Mestre em Governação e Gestão Pública na especialidade de Políticas Públicas, Universidade Agostinho Neto; Licenciado em Serviço Social pela Universidade Católica de Angola. Membro do GEFORMSS – UNESP; Membro do GEPESSE – UNESP; Coordenador do GEFORMSS-Angola da Faculdade de Serviço Social Universidade de Luanda. Docente da Faculdade de Serviço Social, Universidade de Luanda. Docente convidado do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social, Universidade Católica de Angola. Docente Convidado do Curso de Mestrado em Ciência Política e Administração Pública da Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Agostinho Neto. E-mail: daniel.muondo@unesp.br; https://orcid.orgoooo-0002-9224-0073.

Edilaine Dias Lima, Assistente Social na Secretaria Municipal da Educação de Ituverava-SP. Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Doutoranda e

mestre em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Franca-SP. Bacharel em Direito pela Faculdade Doutor Francisco Maeda. Membra do Grupo de Pesquisa Prática de Pesquisa: perspectivas contemporâneas (PRAPES). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política de Saúde e Serviço Social (QUAVISS). E-mail: edilaine.lima@unesp.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1455-7523.

Eliana Bolorino Canteiro Martins, Assistente Social. Mestra em Serviço Social pela UNESP/Campus de Franca. Doutora em Serviço Social pela PUC/SP. Pós-Doutorado em Serviço Social pela UERJ. Livre Docência pela UNESP/Campus de Franca. Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social UNESP/Franca. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq - Nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE). ORCID: 0000-0002-7796-8437. E-mail: elianacanteiro@terra.com.br/ elianacanteiro@terra.com.br

Ellen Braune Reis Silva, Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP, campus Franca (2022), com pesquisa na área da Interface entre Educação e Serviço Social. Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (2015); graduada em Serviço Social pela Universidade Paulista (2021); graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2012); graduada em Letras (Habilitação Português/ Inglês) pelo Centro Universitário Claretiano (2002). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco (2004) e em Estudos e Crítica Literária pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2003). E-mail: ellen.braune@unesp.br; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0981-302X

Fabrícia Cristina de Castro Maciel, Assistente Social, graduada pela PUC/Minas. Mestre em Administração Pública/Gestão de Políticas Sociais pela Fundação João Pinheiro/Escola de Governo de Minas Gerais e doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP/Franca. Professora da Universidade Aberta de Portugal no Curso de Ciências Sociais. Membro do Centro de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS-ULusíada); e dos Grupos de Estudo e Pesquisa GEPESSE (UNESP) e COMPASS (UnB). ORCID: 0000-0002-3001-5276. E-mail: fabricia.maciel@uab.pt.

Geis de Oliveira Benevides, Assistente Social, mestre e doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP/Campus de Franca/SP. Assistente Social da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto/SP. Docente do curso de Serviço Social da Faculdades União dos Grandes Lagos - Unilago - São José do Rio Preto/SP. https://orcid.org/0000-0002-5828-585X. E-mail: geisb.oliveira@gmail.com.

Josiani Julião Alves de Oliveira, Assistente Social, Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro--Portugal (2014). Pós-doutorado pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas/ Centro de Administração e Políticas Públicas da Universidade de Lisboa (ISCSP, 2023), Mestre e Doutora em Serviço Social pela FCHS/PPGSS Unesp Franca. Professora Assistente na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais FCHS – Universidade Estadual Paulista – UNESP, *campus* Franca-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Prática

de Pesquisa: perspectivas contemporâneas (PRAPES /CNPq). E-mail: josiani.juliao@unesp.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4300-4485.

Ludson Rocha Martins, Assistente Social. Graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário UNA. Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Assistente Social da Prefeitura Municipal de Nova Lima (PMNL). ORCID: 0000-0002-7484-8341. E-mail: ludsonrocha@gmail.com.

Jane Cruz Prates, Graduada, Mestre e Doutora em Serviço Social pela PUCRS (2003) e Pós-doutora em Serviço Social pela PUCSP (2016). Professora da Escola de Humanidades, do Curso de Graduação e Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS, Coordenadora do PPGSS da PUCRS e Editora da Revista Textos & Contextos (Porto Alegre) desde 2010. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Políticas e Economia Social (NEPES), Líder do Grupo de Estudos sobre Teoria Marxiana, Ensino e Políticas Públicas (GETEMPP). Pesquisadora Produtividade 1C do CNPq. Membro de Rede de pesquisa Nacional com UFAM e UFPA (Procad) e Internacional Brasil, Cuba e Chile. E-mail: jprates@pucrs.br; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0539-3600.

Maicow Lucas Santos Walhers, Doutor, mestre e graduado em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP/Franca. Membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS). Assistente Social na Atenção Primária no município de Cássia/MG. E-mail: maicow.walhers@unesp.br; ORCID: 0000-0002-7061-5698.

Maria Cristina Piana, Pós-doutorado em Educação pela UFSCar. Doutora e Mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP/Franca. Assistente Social e Pedagoga. Docente da Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/Franca. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas para a Infância e Adolescência (GEPPIA). ORCID 0000-0002-4530-9541. E-mail: cristina.piana@unesp.br.

Maria José de Oliveira Lima, Assistente Social, mestre e doutora em Serviço Social. Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP Campus de Franca/SP. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2561-8929; E-mail: maria.jose-oliveira-lima@unesp.br.

Pâmela Rocha Nascimento, Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (2023) e graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (2016). Assistente social de formação, pesquisadora e estudiosa da área temática "Serviço Social na Educação"; "Produção de Conhecimento em Serviço Social na Educação"; "Trabalho de assistentes sociais na educação na região Nordeste do Brasil". Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSE). E-mail: pamelarochanascimento@gmail.com; https://orcid.org/0000-0002-5828-585X.

Rafael Gonçalves dos Santos, Doutorando no Programa de Pós-graduação em Serviço Social pela UNESP Campus de Franca/SP. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca/SP. Atualmente é Assistente Social do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da Prefeitura da Estância Climática de Santa Rita do Passa Quatro/SP. Possui como linha de pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Sociais. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3096-7223. E-mail: rafael.goncalves@unesp.br.

Robson de Jesus Ribeiro. Assistente Social. Especialista em Responsabilidade Social Empresarial e Sustentabilidade e em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. Mestre em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) com período sanduíche na Universidade de Coimbra e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Gestão Socioambiental e a Interface da Questão Social – GESTA. E-mail: robsonjrib@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2537-6891.

Solange Maria Teixeira, Possui Pós-Doutorado em Serviço Social pela PUC-SP (2009), Doutorado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (2006), Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) e Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (1991). Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Piauí. É Bolsista de Produtividade pelo CNPq. Membro da Rede de Pesquisa sobre Família e Políticas Sociais composta ela UFSC, UEL, UnB, UERJ, UFPI (REFAPS). Constitui parte da rede de pesquisas sobre envelhecimento na perspectiva da totalidade social composta pela UNESP, UPE e UFPI. Membro do Comitê de Assessoramento de Psicologia e Serviço Social do CNPq. É coordenadora da Pós-graduação em Políticas Públicas/UFPI. Atua na graduação em Serviço Social e na pós-graduação em Políticas Públicas da UFPI. ORCID https://orcid.org/0000-0002-8570-5311; E-mail:solangemteixeira@hotmail.com.

Sheila Amaral Rosa, assistente social. Graduação em Serviço Social e bacharel Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade Federal da Bahia. Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (PPGSS/UFBA). Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas do Serviço Social na área da Educação (GEPESSE). E-mail: sheila-amarall@hotmail.com; ORCID: 0009-0002-5506-2850.

Yukari Yamauchi Moraes, assistente social. Mestre e doutoranda pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) *Campus* de Franca/SP. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação (GEPESSE). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8730-7053; E-mail: yukari.yamauchi@hotmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

- Acompanhamento social - Cap. 5
- Assistência Estudantil - Cap. 9, 10
- Assistente social - Cap. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12
- Competências profissionais - Cap. 1, 3, 6
- Conhecimento Social - Cap. 2
- Consolidação do Conhecimento - Cap. 2
- COVID-19 - Cap. 3, 4, 10
- Dimensão ético-política - Cap. 1, 7
- Dimensão investigativa Cap. 6, 12
- Dimensão técnico-operativa - Cap. 1
- Dimensão teórico-metodológica - Cap. 1
- Diretrizes Curriculares - Cap. 1, 4, 6, 7, 8, 12
- Educação básica - Cap. 8, 9, 10, 11, 12
- Ensino Médio - Cap. 8, 9, 10, 12
- Estado - Cap. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 10, 11, 12
- Estágio Supervisionado - Cap. 14, 7, 8
- Exercício profissional - Cap. 1, 2, 3, 6, 7, 9, 12
- Família - Cap. 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12
- Formação continuada - Cap. 3, 4, 6, 8, 11, 12
- Formação e trabalho profissional - Cap. 6, 7
- Formação em Serviço Social - Cap. 6, 7
- Formação profissional - Cap. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 12
- Identidades Estudantis - Cap. 10
- Normatividade - Cap. 11
- Permanência Estudantil - Cap. 9, 10
- Política Nacional de Estágio - Cap. 7
- Prática profissional - Cap. 1, 2, 3, 5
- Questão Social - Cap. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12
- Serviço Social - Cap. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12
- Trabalho profissional - Cap. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 12
- Universidade - Cap. 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12

O Serviço Social como profissão e área de conhecimento científico vem se renovando e se atualizando com novos campos de trabalho e temáticas de estudo que afetam os usuários das políticas sociais, mas mantendo a direção hegemônica do seu projeto ético-político, numa dimensão de crítica ao capitalismo, racismo, sexismo, capacitismo, ageismo e outras ideologias de dominação que avançam no atual ciclo do capital, ainda mais explorador, expropriador e espoliador com dimensões ideologizadas do neoliberalismo e neoconservadoras.

Este livro que chega aos leitores do Serviço Social e áreas afins discute esses desafios contemporâneos enfrentados na formação profissional, no trabalho profissional, no estágio supervisionado e na produção do conhecimento com reflexões sérias, bem fundamentadas, críticas de modo a proporcionar subsídios para as mudanças necessárias e os contributos do pensamento crítico para continuar a avançar e oferecer serviços de qualidade, ainda que o cenário seja difícil e desafiador.

Profa. Dra. Solange Maria Teixeira

Universidade Federal do Piauí
Departamento de Serviço Social
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas

EDITORA IBERO-AMERICANA
CULTURA ACADÊMICA Editora
CAPES
unesp
30 PPGSS/UNESP