

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**O Trabalho de Assistentes Sociais nos IFs: da bolsificação à defesa
intransigente dos direitos humanos**

Emmanuella Aparecida Miranda
Doctor Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

EMMANUELLA APARECIDA MIRANDA

**O Trabalho de Assistentes Sociais nos IFs: da bolsificação à defesa
intransigente dos direitos humanos**

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

Orientadora: Rita de C. Pereira Farias

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

M672t
2026
Miranda, Emmanuella Aparecida, 1976-
O trabalho de assistentes sociais nos IFs: da bolsificação à
defesa intransigente dos direitos humanos / Emmanuella
Aparecida Miranda. – Viçosa, MG, 2026.
1 tese eletrônica (279 f.): il.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita de Cássia Pereira Farias.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Serviço Social, 2026.

Referências bibliográficas: f. 204-239.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.384>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Assistentes sociais - Formação. 2. Direitos Humanos.
3. Educação e Estado. 4. Análise crítica do discurso. I. Farias,
Rita de Cássia Pereira, 1969-. II. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Serviço Social. Programa de
Pós-Graduação em Política Social. III. Título.

CDD 22. ed. 361.0071

EMMANUELLA APARECIDA MIRANDA

**O Trabalho de Assistentes Sociais nos IFs: da bolsificação à defesa
intransigente dos direitos humanos**

Tese apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Política Social, para obtenção do título de *Doctor Scientiae*.

APROVADA: 26 de março de 2026.

Assentimento:

Emmanuella Aparecida Miranda
Autora

Rita de Cassia Pereira Farias
Orientadora

Essa tese foi assinada digitalmente pela autora em 26/06/2026 às 21:35:56 e pela orientadora em 27/06/2026 às 14:59:22. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **HNJA.S9V5.4676** e clique no botão 'Validar documento'.

“Há todas as contradições em mim”
(Fernando Pessoa).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, à minha orientadora, professora Rita de Cássia Pereira Farias, pela formidável orientação, firmeza, sensibilidade e apoio constante em cada etapa do processo de produção do conhecimento. Por acreditar em mim e me possibilitar evoluir como estudante, pessoa e profissional. Sua orientação foi o diferencial que trouxe luz a minha jornada por terrenos sombrios.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Política Social da UFV pelo trabalho educacional que me despertou a sonoridade do silêncio das palavras dos grupos alheios a própria voz. Assim, a passagem do conhecimento do saber ouvir pode se transformar em saber intervir.

Aos professores das bancas examinadoras do projeto de pesquisa, qualificação e defesa: Késia Tosta (UFV); Wânia Lacerda (UFV), Marcela Silva (UFRB), Weder Ferreira (IF Sudeste MG), Maria das Graças (UFV), André Michel (UFRGS), Eliana Bolorino (UNESP) e Claudio Horst (UFOP) pelos apontamentos e observações que permitiram a revisão da jornada e a conclusão deste trabalho.

Às secretárias do PPGPS/UFV, pela paciência, disponibilidade e atenção de sempre.

Aos professores e profissionais do Serviço Social que incutiram em mim o espírito do questionamento e a compreensão da luta como prática concreta por direitos sociais.

Às/aos assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes no Estado de Minas Gerais, pela participação e generosidade em contribuir com esta pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sudeste de Minas Gerais – Campus Muriaé, pela concessão de 17 meses de licença capacitação, tempo arduamente conquistado e preciosamente aproveitado.

À universidade Federal de Viçosa, pela oportunidade de realizar a pós-graduação e vivenciar experiências únicas e transformadoras.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

MIRANDA, Emmanuella Aparecida, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2026. **O Trabalho de Assistentes Sociais nos IFs: da bolsificação à defesa intransigente dos direitos humanos.** Orientadora: Rita de Cassia Pereira Farias.

A presente tese tem como objetivo geral analisar como o princípio da “defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” se materializa na prática profissional de assistentes sociais que atuam na educação básica federal. Em torno dessa questão principal, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre a política de educação profissional no Brasil; avaliar como o Serviço Social pode colaborar com a melhoria das políticas educacionais e dos processos de escolarização; discorrer sobre as possibilidades de intervenção de assistente social na educação para ampliação dos direitos humanos; identificar o perfil profissional dos assistentes sociais atuantes na educação federal; conhecer como os assistentes sociais contribuem em sua prática profissional para o enfrentamento das expressões da questão social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada na Teoria Social Crítica, adotada como lente de análise da estrutura capitalista. Para a coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas que foram analisadas utilizando elementos da Análise de Discurso Crítica (ADC), proposta por Norman Fairclough. O processo analítico permitiu avaliar processos interventivos, estratégias de resistência à submissão e formas de defesa dos direitos humanos. Conclui-se que há entraves e possibilidades no exercício profissional, destacando-se: a centralidade da categoria tempo na formação continuada; o determinismo funcional marcado por atividades repetitivas e emergenciais, expressando a precarização do trabalho no contexto do capital; a burocratização nos processos de “bolsificação”; o atendimento direto aos usuários da política de educação, especialmente no âmbito da assistência estudantil, como espaço de orientação e fortalecimento do reconhecimento de direitos sociais; e o impacto da exaustão gerada por demandas burocráticas na crítica ao processo de trabalho. Por fim, afirma-se que a defesa de direitos não constitui uma estratégia pronta, mas uma reflexão sobre a realidade concreta, indicando caminhos de transformação gradual e resistências produzidas nas contradições do sistema.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; Serviço Social; Institutos Federais.

ABSTRACT

MIRANDA, Emmanuella Aparecida, D.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2026. **The Work of Social Workers in IFs: from bolsificação to the intransigent defense of human rights.** Adviser: Rita de Cassia Pereira Farias.

This thesis aims to analyze how the principle of the “unyielding defense of human rights and rejection of arbitrariness and authoritarianism” is materialized in the professional practice of social workers who work in federal basic education. Around this main issue, the following specific objectives were established: to discuss professional education policy in Brazil; to assess how Social Work can contribute to the improvement of educational policies and schooling processes; to discuss the possibilities of social workers’ intervention in education to expand human rights; to identify the professional profile of social workers working in federal education; and to understand how social workers, in their professional practice, contribute to confronting the expressions of the social question. This is a qualitative study grounded in Critical Social Theory, adopted as an analytical lens for examining the capitalist structure. To construct the profile of the target population, questionnaires and semi-structured interviews were used, based on Critical Discourse Analysis (CDA), as proposed by Norman Fairclough. The discourse analysis made it possible to assess intervention processes, strategies of resistance to subordination, and forms of defending human rights. The study concludes that there are both obstacles and possibilities in professional practice, highlighting: the centrality of the concept of time in continuing education; functional determinism marked by repetitive and emergency-driven activities, reflecting the precarization of work within the context of capital; bureaucratization in “scholarship allocation” processes; direct service to users of educational policy, especially in student assistance, as a space for guidance and strengthening the recognition of social rights; and the impact of exhaustion generated by bureaucratic demands on critical reflection regarding the work process. Finally, it is argued that the defense of rights is not a ready-made strategy, but rather a reflection on concrete reality, indicating paths of gradual transformation and forms of resistance produced within the contradictions of the system.

Keywords: Human Rights; Education; Social Work; Federal Institutes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese metodológica.....	31
Quadro 2 - Rede Federal Tecnológica em Minas Gerais.....	38
Quadro 3 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	84
Quadro 4 - Perfil formativo.....	94
Quadro 5 - Nível de formação.....	99
Quadro 6 - Campos de estágio por área.....	155
Quadro 7 - Experiências no campus.....	163
Quadro 8 - Institutos, Centros e Escolas Técnicas da Rede Federal.....	254
Quadro 9 - Instituições da Rede Federal Tecnológica em Minas Gerais.....	271
Quadro 10 - Unidades da Rede Federal Tecnológica em Minas Gerais.....	274
Quadro 11 - Qualificação dos servidores da carreira administrativa - Classe E.....	276
Quadro 12 - Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC) - Novos Campi.....	277

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa de Serviço Social
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ADC	Análise de Discurso Crítica
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CadÚnico	Cadastro Único do Governo Federal
CAE	Coordenadoria de Assuntos Estudantis
CAPS	Centro de Atendimento Psicossocial
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES/MEC	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação
CFESS	Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CGAE	Coordenação Geral de Assistência ao Educando
CLT	Consolidação das leis Trabalhistas
CMDA	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COLTEC	Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
COMAGO	Comissão de Apoio a Grupos Organizados
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CT	Conselho Tutelar
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EAF	Escola Agrícola Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica

ETF	Escola Técnica Federal
FENASPI	Federação Nacional dos Psicólogos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IF	Instituto Federal
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFSUDESTEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IFSULMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
Incluir	Programa de incluir de acessibilidade na Educação
INEP	Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPTU	Imposto Predial Territorial Urbano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e outras identidades
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MEI	Micro Empreendedor Individual
MG	Minas Gerais
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
NAS	Núcleo de Assistentes Sociais
NEABI	Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas
NEGEDS	Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAB	Política de Acolhimento nas Bibliotecas
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PASES	Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior
PBP	Programa Bolsa Permanência
PEP	Projeto Ético Político
PL	Projeto de Lei
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Reestruturação e Apoio às Universidades Federais
SENAI	Serviços Nacional da Indústria
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
Sind-Ute	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG-TU	Universidade Federal de Minas Gerais – Teatro Universitário
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFTM-CEFORES	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Centro de Educação Profissional
UFU-ETS	Universidade Federal de Uberlândia - Educational Testing Service
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFV-CEDAF	Universidade Federal de Viçosa – Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	30
1.1 Procedimentos metodológicos.....	32
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO COMO DIREITO E A POLÍTICA NO BRASIL: DO IMPÉRIO AO SÉCULO XXI.....	42
2.1 Protoformas da educação profissional e industrial no Brasil.....	42
2.2 República e educação: da escola de aprendizes à instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.....	47
2.3 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	56
CAPÍTULO 3 - SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: INTERVENÇÕES PARA O ACESSO PERMANENTE.....	67
3.1 Serviço Social e as tensões conjunturais.....	69
3.2 Contexto e prática: o direito em questão.....	71
3.3 Mudanças sim, transformação não: a luta continua.....	74
3.4 O Serviço Social na esfera do assalariamento: o que podemos dizer e o que podemos fazer	78
CAPÍTULO 4 - SOBRE AS E OS ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NA REDE TECNOLÓGICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	84
4.1 O perfil das e dos Assistentes Sociais que trabalham nos IFs: análise dos questionários. .	84
CAPÍTULO 5 - SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: INTERVENÇÕES PARA O ACESSO PERMANENTE.....	120
5.1 Experiências sociais e educacionais.....	120
5.2 Inserção no mundo do trabalho.....	150
5.3 Da bolsificação à luta por direitos humanos: reações profissionais.....	162
CAPÍTULO 6 - ASSISTENTES SOCIAIS E A DEFESA INTRANSIGENTE DOS DIREITOS HUMANOS.....	182
6.1 A legalização dos direitos humanos : o que diz a história nos diz.....	182
6.2 O que dizem as e os assistentes sociais sobre a defesa intransigente dos direitos humanos no cotidiano de trabalho.....	185
6.3 Índícios ético-políticos da defesa intransigente dos direitos humanos no cotidiano	

profissional.....	191
CONCLUSÕES.....	196
REFERÊNCIAS.....	204
APÊNDICES.....	240
ANEXOS.....	254

INTRODUÇÃO

O tema do trabalho de assistentes sociais nos Institutos Federais de Ensino é indissociável da minha trajetória — enquanto assistente social na educação federal tecnológica —, em um espaço já estruturado com a presença da categoria. Entretanto, a atuação profissional de assistentes sociais nesse espaço socioocupacional. A partir de minha trajetória, enquanto assistente social na educação federal tecnológica, em um espaço já estruturado com a presença da categoria, a atuação profissional passou a ser orientada e influenciada por práticas anteriores ao meu ingresso. O grupo profissional já tinha como referência a defesa da política de permanência estudantil por meio da oferta de auxílios, posteriormente fortalecida pela implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Com o Decreto nº 7.234/2010, a reserva orçamentária para 2011 passou a incluir critérios financeiros como condição de acesso à permanência estudantil. Na prática, isso implicou a criação de processos seletivos voltados à definição do público-alvo, o que conferiu ao programa características de focalização e seletividade, semelhantes às políticas sociais no contexto da sociedade capitalista.

Ainda assim, não se pode desconsiderar que o processo histórico de luta estudantil por condições de permanência ampliou a participação de assistentes sociais dos Institutos Federais no planejamento e na execução das ações de assistência estudantil.

Entre 2011 e 2013, observou-se a ampliação de cursos e turmas, bem como o aumento do número de matrículas no Campus Muriaé, onde atuo. Paralelamente, a Lei nº 12.711/2012¹ instituiu o sistema de cotas nas instituições federais, atribuindo às assistentes sociais a responsabilidade pela análise socioeconômica dos candidatos, com base em extensa documentação², o que tornou o processo burocrático e moroso.

Em decorrência da complexidade dos processos de análise de cotas e da concessão de auxílios a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, passou-se a refletir criticamente sobre o fazer profissional e suas dimensões seletivas. Com o tempo, tornou-se evidente

1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais faz parte da Rede Federal Tecnológica e é composto pelos campi Barbacena, Juiz de Fora, Muriaé, Manhuaçu, Santos Dumont, São João del Rei, Rio Pomba e os campi avançados Cataguases, Bom Sucesso e Ubá. No total a instituição conta com 12 assistentes sociais: 02 (Barbacena), 02 (Juiz de Fora), 01 (Muriaé), 01 (Santos Dumont), 01 (São João del Rei), 02 (Rio Pomba), 03 na Reitoria (Pró-Reitoria de Ensino: 01 na Coordenação de Assistência Estudantil, 01 na Coordenação de Ações Inclusivas; 01 na Gestão de Pessoas). A análise dos impactos da Lei nº 12.711/2012 no processo de ingresso dos estudantes do campus Muriaé foi meu tema de pesquisa no Mestrado em Educação da UFV (2015-2017). A pesquisa resultou na publicação, em 2018, do livro “Educação e Política de Cotas: dos intelectuais e do direito”.

2 A Lei nº 12.711/2012 foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa nº 18/2012.

que tais procedimentos estavam fortemente marcados pela burocratização e pela morosidade institucional.

Nas reuniões promovidas pela Diretoria de Assuntos Estudantis da Reitoria, com assistentes sociais dos campi, emergiram debates sobre o sentido da atuação profissional no interior da instituição. De um lado, defendia-se a manutenção dos processos de análise socioeconômica como atribuição central do Serviço Social; de outro, questionava-se essa centralidade, propondo uma ampliação das formas de intervenção profissional.

Com a pandemia de COVID-19³, o afastamento social⁴ e a adoção do trabalho remoto⁵ impuseram novas formas de atuação, mediadas por tecnologias digitais. Esse contexto exigiu a revisão de instrumentos e metodologias de trabalho, bem como a busca por alternativas mais ágeis e integradas de atendimento.

Nesse cenário, passou-se a considerar o Cadastro Único do Governo Federal (CadÚnico) como instrumento de acesso aos auxílios estudantis, substituindo parte da documentação anteriormente exigida. Essa mudança representou não apenas simplificação burocrática, mas também o reconhecimento da intersectorialidade com a Política de Assistência Social, destacando a dimensão pedagógica⁶ do Serviço Social.

Entretanto, essa reconfiguração também produziu tensões no interior da categoria, especialmente quanto à definição das competências profissionais. Parte do grupo defendia a manutenção da análise socioeconômica como atribuição exclusiva do Serviço Social, enquanto

3 De acordo com o site da UNA-SUS, a pandemia de Covid-19 foi decretada pela OMS em 11 de março de 2020, sendo decretado o fim do Estado de Emergência Pública definido pela OMS em 05/05/2023.

4 O trabalho remoto foi instituído em todo âmbito do IF Sudeste MG, conforme as determinações das organizações municipais, estadual, federal e organismos internacionais de saúde. Nesse sentido, CFESS divulgou por meio de seu site, em 18 de março de 2020, a “Nota de orientações sobre o exercício profissional diante da pandemia do Coronavírus (COVID-19)”, ressaltando a excepcionalidade do trabalho por meio digital.

5 Portaria-R n.º 237/2020, regulamenta, em caráter excepcional e temporário, a jornada de trabalho remoto do IF Sudeste MG.

6 Pereira (2019) ao tratar dos *perfis pedagógicos da prática profissional* remete à dimensão educativa do Serviço Social como fator indispensável da profissão: “a análise da dimensão educativa da profissão não deve desconsiderar o movimento da realidade e o embate entre as classes sociais em um dado período histórico que pode ou não oferecer melhores condições para a construção e/ou fortalecimento de uma direção pedagógica socialmente referenciada [...]. A profissão tem se deparado com a ameaça neoconservadora, exigindo por parte de sua direção política o reforço às perspectivas educativas que permitem dialogar com o conjunto das classes trabalhadoras, a exemplo da Educação popular, e fortalecer perfis pedagógicos comprometidos com a democratização das riquezas e do saber que, de fato, estejam empenhados na organização de uma nova cultura radicalmente democrática. [...] É, portanto, no seio dos processos cada vez mais contraditórios da luta pela hegemonia que é possível combater, construir e/ou fortalecer estratégias e perspectivas educativas presentes na relação entre formação e exercício profissional das/dos assistentes sociais. [...] Entendemos que a/o assistente social, tal como o/a educador/a, é aquele/a que se posiciona diante da cultura e elenca os elementos capazes de contribuir para a instrumentalidade da sua atividade profissional. Atende, escuta, reflete, sistematiza, organiza, planeja, coordena, informa, socializa, denuncia, dentre outras ações, que perpassam a dimensão educativa estruturante do serviço social, sem a qual não se torna possível a realização do trabalho das/os assistentes sociais, muito menos a constituição de uma cultura profissional. As relações sociais que compõem os processos de trabalho em que as/os profissionais inseridas/os são atravessadas por atividades que permitem a tais sujeitos educarem e serem educados” (Pereira, p. 47, p. 48, p. 50, 2019).

outro segmento defendia a atuação interdisciplinar, com participação de outros profissionais na concessão de auxílios.

É nesse segundo grupo que me situo⁷. Diante disso, emergiu a seguinte questão: caso o assistente social na rede federal não atue diretamente em processos seletivos de concessão de auxílios, qual seria sua função nesse espaço institucional?

Com base nessa questão, especialmente durante o período da pandemia, e concomitante à promulgação da Lei nº 13.935/2019⁸, retomei estudos sobre o Serviço Social na educação, aproximando-me de referências teóricas e de atividades promovidas pelo CRESS-MG. A participação em espaços virtuais e em instâncias de representação profissional possibilitou maior articulação com a categoria e com políticas públicas locais, incluindo conselhos de direitos e o Conselho Municipal de Assistência Social⁹.

Em síntese, a formação profissional conferiu o título de bacharel em Serviço Social, mas foi a partir do trabalho de campo que possibilitou o exercício da profissão e a formação continuada, em articulação com a categoria, contribui para a consolidação do sentido crítico da atuação profissional.

Portanto, questionar o que faz o assistente social na educação tecnológica implica também problematizar a superação da lógica da “bolsificação”¹⁰. Trata-se, sobretudo, de compreender os mecanismos de defesa dos direitos humanos no espaço educacional, compreendendo a educação como direito humano fundamental e não restrita a processos administrativos ou curriculares.

Entendendo que a realidade do contexto social demanda revisões metodológicas, sobreveio meu interesse pelo estudo dos direitos humanos, considerando-se tanto minha trajetória de vida, quanto a condição de pertencimento a classe trabalhado.

Durante a graduação em Serviço Social, a aproximação com o tema da justiça social e dos direitos humanos, mediada pelo arcabouço teórico-metodológico, contribuiu para a elaboração mais crítica das percepções sobre injustiças sociais vivenciadas pelas populações vulnerabilizadas.

7 Segundo o Relatório de Gestão 2017-2020, “o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-MG) informa que em virtude da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e em consonância com o Conjunto CFESS-CRESS, está adotando, desde o dia 23 de março, o trabalho remoto, ou seja, a instituição não abrirá suas portas na Sede, em Belo Horizonte, e tampouco nas Seccionais de Juiz de Fora, Uberlândia e Montes Claros, mas continuará funcionando, inclusive com atendimento por telefone e e-mail às e aos assistentes sociais” (p. 29). O documento está disponível no site do CRESS-MG <<https://cress-mg.org.br/publicacoes-gerais/>>. Acessado em 18 de outubro de 2023.

8 Lei promulgada em 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. A disposição dos serviços devem atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

9 Eleita por meio do Edital nº 001/Comissão de Normas/CMAS/2023.

10 “Essa concepção transforma a assistência estudantil em uma política de “combate à pobreza” (na perspectiva do mito social apontado por Mota) no interior da universidade. Assistir ao estudante deixa de ser, assim, parte do direito à educação, uma política universal estendida a todos os estudantes, passando a reproduzir a lógica vigente da assistência social: focalização e bolsificação. A bolsificação significa a “monetização da política social (...) soluções rebaixadas e pauperizadas para as mais diversas expressões da questão social” (Granemann, 2007)” (Cislághi; Silva, 2012, p. 506).

Embora acontecimentos de grande repercussão mobilizem respostas sociais e institucionais, inúmeras violações cotidianas permanecem invisibilizadas pela mídia.

A articulação entre experiência prática e formação acadêmica conduziu à necessidade de compreender o papel das políticas públicas na proteção social e na reprodução das relações sociais. Nesse contexto, a investigação sobre a atuação do assistente social na defesa dos direitos humanos consolidou-se a partir da experiência profissional no IF Sudeste MG – Campus Muriaé¹¹ e, posteriormente, com o ingresso no mestrado em Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV), em 2015.

Além disso, a relevância deste estudo fundamentou-se nas contribuições do Conselho Federal de Serviço Social e dos Conselhos Regionais de Serviço Social, em articulação com o Conselho Federal de Psicologia ao afirmarem que “a atuação de psicólogos(os) e assistentes sociais está alicerçada nos direitos humanos e na defesa intransigente da educação como direito de todas e todos” (CFP; CFESS, 2020, p. 14).

Considerando que a Lei nº 13.935/2019 é resultado de quase duas décadas de mobilização da categoria profissional, observa-se que sua origem remonta ao Projeto de Lei nº 3.688/2000, que já apontava a relação entre fracasso escolar e condições socioeconômicas das famílias.

No entanto, essa perspectiva inicial tendia a uma leitura individualizante dos problemas escolares, centrada na ideia de assistência às vulnerabilidades sociais. Nesse sentido, predominava uma abordagem focalizada e compensatória da política educacional.

Posteriormente, com amadurecimento crítico da categoria, especialmente por meio das contribuições do conjunto CFESS-CRESS, passou-se a reafirmar uma concepção de educação vinculada ao projeto ético-político do Serviço Social, comprometida com a ampliação dos direitos e com a emancipação social¹². Portanto, não se trata apenas de inserir assistentes sociais na política educacional, mas de garantir uma atuação alinhada à defesa dos direitos humanos, da equidade e da justiça social. Isso implica analisar criticamente as condições de inserção desses profissionais na educação e seus impactos na efetivação de direitos.

As respostas baseadas exclusivamente na lógica da “bolsificação” mostram-se insuficientes diante da complexidade das expressões da questão social. A permanência estudantil precisa ser

11 A entrada no IF Sudeste MG Campus Muriaé se deu em janeiro de 2011. A prática profissional era fruto de uma sequência de reuniões com as demais assistentes sociais lotadas nos demais campi da instituição. Nesses encontros, estabeleciam-se o modo de trabalho por meio do processo seletivo para concessão de auxílios do Programa Nacional de Assistência Estudantil, conforme Decreto 7.234/2010.

12 A emancipação de que tratamos aqui será melhor desenvolvida no decorrer do trabalho, contudo, salientamos que se trata da concepção de organicidade coletiva, uma forma de reinventar a realidade a partir da compreensão de que é preciso superar as causas individuais egoísticas para a transposição de uma propositura que reconecte o humano a sua instância social. “A cada um segundo as suas necessidades e de cada um segundo suas possibilidades”, conforme nos diz Marx em Crítica ao Programa de Gotha (1891).

compreendida de forma ampliada, considerando as múltiplas dimensões das desigualdades sociais e a o fatalismo da responsabilização das famílias no processo de reprodução das vulnerabilidades.

A promulgação da Lei nº 13.935/2019 ao instituir a presença de assistentes sociais e psicólogos na educação básica¹³, ampliou o espaço de atuação desses profissionais. Esse marco legal exigiu novas formas de intervenção e atualização profissional diante das demandas institucionais emergentes. Observa-se, nesse contexto, uma tensão entre as demandas institucionais e os princípios ético-políticos da profissão, especialmente no que se refere à materialização do projeto profissional do Serviço Social, articulando dimensão teórico-metodológica, técnico-operativa¹⁴ e ético-política¹⁵.

O Código de Ética Profissional do Assistente Social¹⁶ estabelece, entre seus princípios, o compromisso com o aprimoramento intelectual contínuo, a qualidade dos serviços prestados e a defesa intransigente dos direitos humanos, bem como o enfrentamento de todas as formas de preconceito. Dessa forma, torna-se necessário avaliar se as práticas profissionais estão alinhadas às lutas sociais e ao projeto de emancipação humana, ou se reproduzem lógicas institucionais restritivas.

Embora a Lei n.º 13.935/2019 represente avanço histórico, fruto de lutas da categoria, não se

-
- 13 A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso I, apresenta a educação básica como obrigatória e gratuita. De acordo com a Emenda Constitucional 59/09 a obrigatoriedade é em relação a faixa etária dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, sendo assegurada àqueles que não tiveram acesso em idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) apresenta a educação básica em três etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A primeira etapa é a educação infantil, dividida em dois grupos: a) de 0 a 3 anos de idade em creche, devendo o Estado sua oferta, mas não obrigatória à família da criança; b) a segunda etapa se dá dos 04 aos 05 anos de idade. A segunda etapa, o ensino fundamental, destina-se dos 06 aos 14 anos de idade. A terceira etapa é o ensino médio, de 15 a 17 anos de idade.
- 14 “A dimensão técnico-operativa é aquela pela qual a profissão se materializa e, portanto, é a que legitima na divisão social e técnica do trabalho e legitima o processo de formação profissional [...]. Os fundamentos da dimensão técnico-operativa são dados pelas dimensões teórico-metodológica e ético-política, donde a necessária crítica à razão instrumental presente no cotidiano do trabalho profissional. As estratégias, táticas, técnicas e instrumentos de intervenção profissional só poderão ser definidas em consonância à clareza sobre: *o que fazer, porque fazer, para que fazer*” (Guerra, p. 67-68, 2019).
- 15 Segundo Barroco (2019), a dimensão ético-política está atrelada à capacidade de escolha alicerçada em valores constituídos na formação e na prática profissional. O posicionamento frente às disputas societárias confere dinamismo à capacidade interventiva dos profissionais de Serviço Social. Nesse sentido, “a ética diz respeito, portanto, à prática social orientada por valores, às decisões conscientes e escolhas de valor baseadas nas alternativas historicamente construídas [...]. Na sociedade de classes, o conjunto da sociedade não tem concordância com os mesmos valores e princípios éticos e as decisões de valor são perpassados por interesses socioeconômicos e políticos conflitantes, adquirindo direções diversas e antagônicas. Nesse contexto, as decisões e intervenções éticas ocorrem no campo da luta política entre projetos de sociedade, entre valores e ideias, demandando que a ética tenha uma função ideológica ao se posicionar frente aos conflitos e contradições sociais dirigidos à manutenção e justificação da ordem social ou ao seu enfrentamento e superação” (Barroco, 53-54, 2019).
- 16 “Em conjunto, o Código de Ética e a Lei 8662/93 elegem valores indicativos, delimitam atribuições ligadas à função social da profissão, prescrevem condutas quanto à relação com os usuários, com os outros profissionais e com as instituições, além de assegurarem direitos, bem como determinam sanções gradativas quando da não observância dos parâmetros normativos ali inscritos. [...] Os dois textos normativos profissionais articulam uma perspectiva de profissão que atua na sociedade em defesa da política estratégica de seguridade pública universal e pelo reconhecimento dos direitos humanos, entendendo-os de forma indivisível como o conjunto dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais” (Vinagre, p. 37-38, 2019)

pode assumir automaticamente que sua promulgação tenha transformado qualitativamente as condições de trabalho ou ampliado, por si só, a efetivação de direitos. Permanecem questões fundamentais: quais impactos a lei produziu na prática profissional? Houve mudanças na relação entre assistentes sociais e os movimentos sociais locais? A ampliação legal do espaço de trabalho se traduz em ampliação efetiva de direitos? Qual o papel do Serviço Social na educação e como ele pode contribuir para o acesso, permanência e êxito escolar?

Essas questões evidenciam a necessidade de uma reflexão permanente e crítica sobre a prática profissional, evitando sua captura por demandas imediatistas e burocráticas. A consolidação de uma prática comprometida com a emancipação humana exige formação continuada, autocrítica e articulação com os movimentos sociais.

A presença de assistentes sociais na educação básica técnica no cenário da educação pública federal antes da lei, mostra que esse era um espaço de trabalho já consolidado para a profissão Serviço Social, uma vez que a expansão da rede federal contou com a edição de editais que direcionaram vagas específicas para esses profissionais. Embora o advento da lei seja fruto de quase vinte anos de luta¹⁷, sua promulgação não alterou os índices de contratação de assistentes sociais na rede federal.

Por tudo isso, entendo que debater a presença de assistentes sociais na educação é uma tarefa que requer reflexão constante, tanto em relação ao caminho percorrido para a consolidação da profissão quanto na construção cotidiana do processo de trabalho. Nesse sentido, abordamos neste estudo a questão do desenvolvimento social da profissão Serviço Social na sociedade de classes e sua relação ético-política com a defesa dos direitos humanos a partir da atuação de assistentes

17 Desde 1995, a partir dos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais, verificou-se a presença de trabalhos voltados para a temática da educação. A proposição sobre a presença de assistentes sociais na Educação ganha fôlego com o Parecer Jurídico nº 23 de 22 de outubro de 2000 emitido pela Assessora Jurídica do CFESS, Sylvia Helena Terra. Em 2001, no 30º Encontro Nacional de Assistentes Sociais foi criado grupo específico para estudos sobre o Serviço Social na Educação. No 32º Encontro Nacional CFESS-CRESS, de acordo com o item 15 do documento de deliberações, definiu-se por “Elaborar um relatório a ser organizado pelo CFESS, informando sobre o andamento da discussão no legislativo, referente à inserção do assistente social na área da educação e estimular essa discussão nos CRESS. Pressionar para a aprovação do projeto de lei e mapear as experiências e leis existentes no Brasil sobre o Serviço Social na área de educação. Participação do conjunto CFESS/CRESS nos conselhos de educação nas instâncias federal, estadual e municipal”. Em 2005, a psicologia é incluída no PL n.º 3.688/2000. Em 2007 o projeto segue para o Senado como PLC n.º 60. No ano de 2009 a Comissão de Assuntos Sociais aprova parecer substitutivo. Em 2010 o PL retorna para Câmara dos Deputados. Em 2012 ocorrido a reunião com o Ministro da Educação. A Comissão de educação aprova o substitutivo do Senado em 2013. No mesmo ano o CFESS participa de reunião com o relator do PL que manifesta apoio ao PL. Em 2015, o Senado aprova o PL adotado pela Comissão de Educação. No ano de 2019 passa por uma série de eventos no legislativo até sua aprovação e envio para sanção presidencial em 19/09/2019. Em 09 de outubro de 2019 o projeto recebe o Veto Presidencial n.º 37. Em resposta, os conjuntos CFP, CFESS, ABEP, ABRAPEE, ABEPSS, FENASPI e representantes dos CRPs participam de reunião com a Bancada Feminina do Congresso Nacional para debater a derrubada do veto. Em 27/11/2019 o Veto n.º 37/2019 é derrubado após intensa articulação no Parlamento. Finalmente, em 12/12/2019 é promulgada a Lei 13.935/2019. A partir dessa data, seguem-se inúmeros encontros dos representantes das categorias para implantação da Lei, incluindo discussões sobre financiamento, encontros virtuais e organização de material orientador sobre a presença de assistentes sociais e psicólogos na educação.

sociais na Rede Tecnológica de Ensino.

Analisar o desenvolvimento da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, a partir da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, permite compreendermos as contradições fundantes do modo de produção capitalista. Digo, tendo como premissa a profusão da educação como direito, esbarramos no sentido da formação profissional que, ao mesmo tempo em que visa a preparação para o mundo do trabalho não garante a inserção no mundo do trabalho.

Algumas destas questões se constituem como pressupostos para o desenvolvimento de pesquisas que debatem relações produtivas e improdutivas, valor de troca e valor de uso; nesse cenário, a educação como direito e política pública abre espaço para debate. Mészáros (2008) ao trabalhar a concepção de educação nos provoca insurgir contra a ideia de formação programada para as relações sociais vigentes. Isto é, ele nos leva a questionar sobre o papel da educação na sociedade capitalista, chamando a atenção para os riscos de ignorar sua natureza de classe.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva” [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (Mészáros, 2008, p. 35).

A educação como política pública, ou por outra, desenvolvida com recursos públicos e administrada pelo Estado reproduz as relações de poder que estruturam a sociedade de classes. Mészáros (2008) ao salientar a necessária consciência para dos limites do capital expõe a tolerância da concessão dos direitos pelas classes dominantes. Portanto, não há que esperar no sistema formas de sua superação, o que seria uma sabotagem auto infligida, risco que o construto capitalista não se permitiria correr. Então, seria a educação, como política, uma ilusão acomodativa ao operatório da dominação? Haveria margens de liberdade para superação da condição pré-definida de subsunção aos interesses das elites?

Negar o potencial da educação, apresentando-a apenas como subproduto de perpetuação das regras do jogo, seria o mesmo que negar a capacidade reflexiva dos sujeitos sociais. Limitar a dimensão intelectual à obediência residual das relações sociais é uma lógica que devemos refutar. Mesmo porque, segundo Harvey (2015), as contradições, apesar dos riscos e dificuldades, geram oportunidades à classe trabalhadora que escapam ao controle total dos capitalistas. É no espaço da vida cotidiana que as disputas ganham materialidade, e as políticas sociais são apenas uns desses instrumentos que podem tanto controlar quanto inspirar formas de reação à opressão.

Montaño (2006), por sua vez, afirma que

[...] as políticas sociais constituem instrumentos de intervenção estatal funcionais ao então projeto hegemônico do capital (produtivo), embora tensa e contraditoriamente representem conquistas das classes trabalhadoras e subalternas. Direitos conquistados para ter certas necessidades atendidas pelo Estado, o que por sua vez significa que o status quo e a acumulação capitalista permanecem inalterados. O sentido social das políticas sociais (sua função de reprodução do sistema socioeconômico e político e do status quo) e sua tensão e contradição internas (constituir direitos conquistados pelas classes subalternas) são transferidos para aqueles atores que com elas trabalham: os assistentes sociais. Estes passam a ter, em sua prática, o sentido social das políticas sociais (Montaño, 2006, p. 142).

Nessa primeira constatação, Montaño (2006) salienta que devido à aproximação geminada entre Serviço Social e políticas sociais há o risco de se naturalizar a profissão como meio de atendimento direto às populações para transmutar a ordem do capital, exercendo controle e amenizando conflitos. Nessa primeira análise, o risco refere-se ao ato de confundir o exercício profissional (tanto por seus demandantes, público usuário e assistentes sociais) com a prática balcanizada, pacificadora, burocrática e bolsista presentes, contraditoriamente, nas relações de trabalho alienadas no cotidiano.

A vida cotidiana é aquela dos mesmos gestos, ritos e ritmos de todos os dias: é levantar nas horas certas, dar conta das atividades caseiras, ir para o trabalho, para a escola, para a igreja, cuidar das crianças, fazer o café da manhã, fumar o cigarro, almoçar, jantar, tomar a cerveja, a pinga ou o vinho, ver televisão, praticar um esporte de sempre, ler o jornal, sair para um “papo” de sempre, etc... Nessas atividades, é mais o gesto mecânico e automatizado que as dirige que a consciência. [...] Raras são as pessoas que não se deixam intoxicar por esse cotidiano. Raras são as pessoas que os rompem ou o suspendem, concentrando todas as suas forças em atividades que as elevem deste mesmo cotidiano e lhes permitam a sensação e a consciência do ser homem total, em plena relação com o humano e a humanidade de seu tempo (Carvalho, 2000, p. 23).

Afirma Montaño (2006) que a aproximação entre profissionais e público abrem novas possibilidades de interlocução da prática, mesmo em espaço de tensão e contradição. Ora, a capacidade em questão não é mera formalização de atendimentos ao público, mas de leitura da realidade através das lentes da formação de base. Ou seja, o exercício profissional não se constitui pela mera transposição das regras operacionais das políticas públicas ao público-alvo. É, também, no cotidiano, por meio das aproximações entre assistentes sociais e as frações da classe trabalhadora que a formação crítica, acionada pelas pressões das demandas diárias, estabelece posicionamentos à adesão política.

Montaño (2006) destaca que as características de tensão e disputas ideopolíticas em que o/a assistente social está imerso/a, impacta diretamente em seu fazer profissional: quer seja para aderir ao projeto burguês, quer seja para driblá-lo, realizando a própria tradutibilidade das políticas

sociais, embasando-se primeiro nas lutas e movimentos sociais que as constituíram como respostas às suas pressões históricas.

O Serviço Social, condicionado pelas estruturas sociais e pelas demandas institucionais (geralmente representantes dos interesses hegemônicos) ainda assim pode apresentar um certo protagonismo e uma margem de manobra relativa ao orientar sua ação profissional; na medida em que dirige seu processo de formação não meramente para o atendimento direto das demandas institucionais, mas formando um profissional crítico e competente, que organize o coletivo em entidades fortes e representativas e que consolide códigos de ética claramente orientados em certos valores definidos coletivamente, o assistente social pode ver reforçada sua margem de manobra para uma prática profissional que, sem eliminar os condicionantes sistêmicos, privilegia a garantia dos direitos conquistados (Montão, 2006, p. 142).

Portanto, não é simplesmente pelo fato de assistentes sociais estarem presentes no campo das disputas sociais que as reivindicações da classe que representam se materializam em respostas de emancipação ou controle por meio das políticas sociais. Não se assegura direitos apenas pelo estado do corpo presente nos diversos espaços sócio-ocupacionais. É na capacidade de compreender as forças em disputa (e que buscam exercer controle sobre as massas) que se pode, junto com os coletivos, pensar alternativas subversivas à mera adesão às políticas sociais - para fazer delas instrumentos de acesso à direitos arduamente conquistados. Trata-se de inverter o ponto de partida, não são as políticas públicas respostas para acomodação social, embora, como produtos da sociedade capitalista, elas tragam essa sentença para manutenção da estrutura de poder.

Logicamente esta última determinação da prática profissional só pode ter fundamento a partir da existência de um projeto profissional com suas dimensões ética e política, construído coletivamente, que reforce este protagonismo relativo do corpo profissional. Sem isso, deriva-se inevitavelmente no “messianismo” das vontades e opções individuais ou no “fatalismo” que reside na resignação a respeito dos condicionantes sistêmicos (Montão, 2006, p. 142).

Em outras palavras, é a consciência da necessidade da luta que provê estratégias para acesso à riqueza socialmente produzida. Sem a clareza de que nada é dado não se pode romper com a naturalização das desigualdades e da questão social¹⁸. Mas o que pode promover a lucidez sobre a condição de subalternidade que é imposta às diversas camadas que compõe a classe trabalhadora?

Entender que as políticas sociais não são um fim em si mesmas, ou que a defesa dos direitos

18 De acordo com Iamamoto e Carvalho (2008), “a *questão social* não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção [...]. O Estado passa a intervir diretamente nas relações entre empresariado e a classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, através de legislação social e trabalhista específicas” (p. 77). É nesse contexto de ebulição política, social e econômica, que o Serviço Social se consolida para formação de profissionais especializados no enfrentamento das expressões da questão social.

humanos não pode prescindir da organização de base, importa em reafirmar a necessidade da formação permanente e, por conseguinte, ou mesmo vice-versa, com o compromisso com a qualidade dos serviços prestados. A educação como recurso de acesso ao conhecimento parte de uma leitura crítica sobre organização da cultura. Abreu (2016) apresenta a pedagogia emancipatória como processo de organização das “classes subalternas” a partir da interlocução dos intelectuais a elas ligados. Nesse contexto, a atuação de assistentes sociais mediatiza a militância com perspectivas progressistas à medida que sua intervenção, de cunho socioeducativo, passa a vincular-se, organicamente, à luta contra-hegemônica.

Para Abreu (2016), o acesso à educação, seja ela formal ou desenvolvida em espaços não escolares, é uma das formas de organização da cultura. A direção pedagógica emancipadora, nesse sentido, se configura como expressão politizada de leitura da realidade. Reconhecer os confrontos de classe é um dos primeiros passos para a ruptura com a neutralidade científica e, por conseguinte, fomentar à reação contra a barbárie burguesa como elemento estratégico na politização dos sujeitos, problemas e responsabilidades institucionais, constitutivo de uma intervenção crítica das classes subalternas no movimento histórico.

A atuação do assistente social, nesse processo, requer um avanço teórico-político substantivo em relação ao processo de participação como elemento estratégico na politização dos sujeitos, problemas e respostas institucionais, constitutivo de uma intervenção crítica das classes subalternas no movimento histórico.[...] Nesse sentido, a função pedagógica do assistente social vincula-se à capacitação, mobilização e participação populares, mediante, fundamentalmente, processo de reflexão, identificação de necessidades, formulação de demandas, controle das ações do Estado de forma qualificada, organizada e crítica (Abreu, 2016, p. 254).

O papel estratégico da/o assistente social na educação vai além da questão de sua inserção na escola. E, antes de tudo, um processo histórico na conquista social de intelectuais da classe trabalhadora que ocupam espaços na discussão e na defesa dos direitos sociais. Sendo a educação um direito social - reconhecido e definido como tal pela Constituição Federal brasileira em seu artigo 6º -, o que importa em termos de continuidade dessa conquista pela classe trabalhadora, é ter, na política que lhe dá materialidade, a presença de profissionais engajados com sua permanente expansão a todos os sujeitos sociais.

De acordo com Silva (2016), a diferença entre campo da educação e campo escolar não é apenas geográfica, e sim de abrangência política. A presença de assistentes sociais na escola refere-se às conquistas no campo dos embates ideológicos, uma vez que a escola é apenas um dos lugares possíveis de atuação do assistente social dentro da política educacional. No entanto, não se pode perder de vista o lugar estratégico da escola como lugar das sociabilidades e do trânsito do

conhecimento, bem como *locus* para onde convergem várias expressões da questão social.

Entendendo a escola como um dos espaços de atuação do profissional, não podemos entender o trabalho do assistente social como restrito a fenômenos que recaiam sobre o corpo discente, ou seja, os estudantes das escolas. O trabalho do assistente social deve contemplar a comunidade escolar, compreendida como um mar cheio de vidas: professores, servidores, famílias, estudantes e a comunidade no entorno da escola (Silva, 2016, p. 24)

Silva (2016), ao abordar o papel do assistente social na educação, alerta para os riscos de confundir a política - como sistema organizacional amplo - com o lugar de atuação profissional – unidade na multiplicidade dentro de um dado sistema educacional -. Outro equívoco destacado pela autora é a redução da “atuação profissional de serviço social à instituição de uma política de assistência estudantil. Essa é apenas uma das dimensões do trabalho do assistente social” (idem, p. 25).

Mesmo defendendo que a necessária presença de assistentes sociais no âmbito das políticas sociais e nas escolas como campo estratégico da contínua formação de base, não se pode perder de vista ou limitar o processo de trabalho destes profissionais nem a um público específico ou a uma única dimensão de atuação dentre as tantas bandeiras de luta da profissão. Ou seja, se não se encerra a atuação no macro sistema das políticas sociais mais ampla, tampouco se deve conduzir a essa leitura dentro do espaço escolar. Isto é, não se deve limitar por fora nem por dentro. Sobre esses equívocos ou riscos da redução profissional de assistentes sociais, Silva (2026) adverte:

Reduzir a atuação dos profissionais de Serviço Social apenas aos estudantes encerra alguns riscos: a) culpabilização dos estudantes; b) reprodução de diagnósticos de agências mundiais sobre qual é o problema da educação/escola brasileira, que ora é o aluno, ora o professor ou a metodologia e nunca a forma classista com que foi tratado esse campo em uma sociedade capitalista que quer desqualificar o que é bem público; c) um trato ideológico dado à compreensão dos direitos sociais e ao sujeito de direitos, condição ainda em construção no Brasil (Silva, 2016, p. 25)

A bandeira de luta de que trata a categoria é a defesa dos direitos sociais, justamente nesse contexto é que se erguem pautas que inserem o Serviço Social na Educação como profissional da educação e não como empréstimo migratório de outras políticas, como Assistência Social e Saúde. Entender a política Educacional como *caput* legal é demarcar uma posição ético-política frente aos desafios de ampliar o direito à educação para a classe trabalhadora. Educação, como dito anteriormente, para além dos proclamas curriculares do Estado, mas como espaço privilegiado dos saberes organizados do capital cultural sistematizado (lugar da formação escolar e do preparo para a vida, não se reduzindo à formação de mão de obra, adestramento civilizatório às regras da sociedade civil burguesa, ou justificável pelo preparo concorrencial a novas inserções em espaços

de educação superior).

Sobre as atribuições profissionais das/os assistentes sociais Santos (2020) destaca:

Em relação ao Serviço Social na Educação, analisamos sobre uma categoria profissional historicamente atuante na política de educação, e que mais recentemente vem sendo requisitada, tendo como finalidade, o atendimento das expressões da questão social nas escolas públicas, inerentes a produção da desigualdade social e suas refrações na população, a qual mais necessita da escola, para auxiliá-la como instrumento de emancipação política, empoderamento e exercício da cidadania (Santos, 2020, p. 142).

É justamente no processo educacional maior, para além da mera transposição de conteúdos definidos pelo Estado burguês que se pode aspirar construções ideológicas progressistas maiores, daí o que Santos (2020) defende como capacidade profissional para “emancipação política, empoderamento e exercício da cidadania”. O acesso à educação como instrumento de emancipação não pode prescindir do debate sobre direitos humanos, tampouco reduzi-lo a um compêndio de direitos e deveres. Trata-se de uma bandeira da categoria das/os profissionais de Serviço Social que visa a autonomia via a conscientização social entre os sujeitos sociais que se relacionam dialeticamente.

Os direitos humanos são apresentados por Trindade (2011), a partir da Declaração¹⁹ dos direitos do povo trabalhador e explorado, como uma direção político-coletiva emancipatória para a socialização das riquezas e a superação do sistema capitalista.

O capitalismo e sua classe dirigente cumpriram um papel histórico revolucionário: foram, há dois séculos, alavancas que impulsionaram a humanidade para além do feudalismo e do absolutismo. Há tempos, contudo, passaram – o capitalismo e a burguesia – a cumprir a função de entraves à busca humana por liberdade e igualdade reais (não apenas jurídico-formais) e pela sobrevivência com dignidade para todos. Tomando por empréstimo, a feliz expressão de István Mészáros, é este o desafio que a contemporaneidade coloca ao gênero humano: avançar para além do capital – ou perecer (Trindade, 2013, p. 28).

A esperança é materializada por Trindade (2023) quando ele nos remete à História para

19 No século XX, o primeiro resultado significativo dessa longa caminhada pela ampliação temática dos direitos humanos foi a Constituição mexicana de janeiro de 1917, plasmada no bojo da revolução camponesa iniciada em 1910. [...] Apenas um ano depois, em janeiro de 1918, vinha ao mundo a Declaração dos direitos do povo trabalhador e explorado, fruto imediato da Revolução Socialista que triunfara na Rússia em outubro de 1917 (novembro, pelo calendário atual). [...] Guiada por essa Declaração, a Constituição russa que se seguiu, de julho de 1918, instituiu a separação entre o Estado e a Igreja, a igualdade entre homens e mulheres, reconheceu a liberdade de propaganda religiosa e anti-religiosa, assegurou as liberdades de expressão, de reunião e de associação aos trabalhadores, o direito de asilo político e a igualdade de direitos independentemente de raça ou nacionalidade. A Declaração dos direitos do povo trabalhador e explorado inaugurou uma ótica completamente nova na abordagem tradicional dos direitos humanos. Em vez da perspectiva individualista de um ser humano abstrato contida na Declaração francesa de 1789, a Declaração russa de 1918 elegeu como ponto de partida o ser humano concretamente (isto é, historicamente) existente, que vive em sociedade cujo modo de organização pode favorecer ou dificultar seu desenvolvimento pessoal (Trindade, 2011, p. 8-9).

recuperarmos as práticas revolucionárias que marcaram o rumo da humanidade. É alentador, portanto, forçoso a esperar, compreender que a revolução é construção e resultado de um direcionamento organizado. Movimentos sociais organizados são resultados do fortalecimento coletivo, via educação cooperada pelos diferentes agentes e intelectuais que deles participam. Também podemos encontrar em Gramsci (2011) a luta pela revolução cultural como mecanismo de superação da hegemonia imposta pela “guerra de posição” em que se acampam os ideólogos liberais que propagam a conquista do consenso como recurso não coercitivo de engrossar as massas de seus sectos. Em Freire (1998, p. 29), “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” há uma forte argumentação sobre a necessidade de reversão do papel da educação burguesa para a educação para a liberdade. Nesse mesmo sentido, Jessé de Souza (2025) aponta em seu livro “Pobre de Direita” inúmeras explicações sobre o porquê, pela ausência da educação libertadora, não se pode lograr uma contra-hegemonia das classes trabalhadoras.

Segundo a sociologia de Jessé de Souza, o ressentimento não tratado pelo reconhecimento acerca das desigualdades produzidas se propaga em miopia social, fazendo crer que o projeto comunista é o causador da usurpação dos direitos. Na ausência da identificação do opressor, reverberam-se os discursos de ódio sobre o povo, mascarados pelo racismo cortês, que não culpa a cor da pele, mas a índole dos pobres, parte da moral racial para indicar quem são os usurpadores de seus direitos e vêm nos pobres, nos negros e mestiços os entraves para sua ascensão social.

Os entrelaces Serviço Social, educação e direitos humanos são, apesar de complexos, primordiais para o movimento emancipatório da classe trabalhadora. Forti e Forti (2013) apresentam direitos humanos e direitos sociais sem distinção, uma vez que concebem a abrangência de ambos a partir das reações das frações da classe trabalhadora no segundo quartel do século XX. Além disso, explicitam os autores:

Nas menções aos objetivos do Assistente Social e na documentação referente ao trabalho cotidiano desse profissional, a alusão à questão dos direitos humanos é recorrente. Nesse campo de trabalho profissional, a efetivação dos direitos sociais ou humanos é mencionada com proeminência, comumente aparece como seu fundamento e/ou norte. Contudo, raras são as vezes em que nessas citações se encontra explicitações acerca do conteúdo dos argumentos, tornam-se claras as concepções, o rumo profissional e a dimensão técnico-operativa que essas referências comportam. (Forti; Forti, 2013, p. 29)

Para tanto, consideramos as tensões do mundo do trabalho, a retração ou conquista das políticas sociais (e seus rebatimentos na educação) e a capacidade de reação da categoria, reconhecendo as contradições presentes no espaço escolar como fruto da luta dos trabalhadores e da resposta do Estado burguês

Dessa forma, o que nos move são os questionamentos que fazemos no e do cotidiano

profissional de assistentes sociais para a materialização do princípio da defesa intransigente dos direitos humanos. Assim sendo, ao nos referirmos aos direitos humanos, amparamo-nos no “significado sócio-histórico dos Direitos Humanos e o Serviço Social” que Barroco (2008) explicitou por meio de palestra na Conferência Mundial de Serviço Social da Federação Internacional de Trabalho. Ou seja, mais que uma questão de avanços por meio de Declarações, frutos de revoluções, os Direitos Humanos são expressões de lutas que não se esgotam em discursos políticos.

A configuração moderna dos DH representa um grande avanço no processo de desenvolvimento do gênero humano, pois ao retirar os DH do campo da transcendência, os coloca no patamar da práxis, ou seja, das ações humanas conscientes dirigidas à emancipação. (Barroco, 2008, p. 3)

Nesse sentido, os direitos humanos encontram consonância com o projeto ético-político do Serviço Social ao vincularem a luta pela autonomia como movimento sintonizado às práticas sociais emancipatórias. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como o princípio da “defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” se materializa na prática profissional de assistentes sociais que atuam na educação básica federal.

Em torno desse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) discorrer sobre a política de educação profissional no Brasil;
- b) avaliar como o Serviço Social pode colaborar com a melhoria das políticas educacionais e dos processos de escolarização;
- c) identificar o perfil profissional das e dos assistentes sociais atuantes na educação federal;
- d) conhecer como as e os assistentes sociais contribuem, em sua prática profissional, para o enfrentamento das expressões da questão social.
- e) discorrer sobre as possibilidades de intervenção de assistentes sociais na educação para ampliação dos direitos humanos;

A partir desses objetivos, a tese foi construída a partir do entendimento de que a defesa intransigente dos direitos humanos está intimamente atrelada ao reconhecimento e superação da prática da bolsificação. Assim, apresentamos duas hipóteses que direcionam a construção do conhecimento:

- a) A defesa dos direitos humanos na atuação dos/as assistentes sociais lotados na educação federal está atrelada às experiências sociais e educacionais de base que, por sua vez, fundamentam a capacidade de identificação e enfrentamento das expressões da questão social, em contraposição ao ritmo alienante do cotidiano da sociedade de classes que repercutem no contexto escolar;

b) A defesa dos direitos humanos na educação básica federal está intrinsecamente ligada à dimensão pedagógica da profissão e à capacidade projetiva interventiva, e não aos programas assistenciais limitados à oferta de auxílios estudantis que encampam o espaço escolar.

Levamos em conta as relações antagônicas presentes no cotidiano, bem como as experiências acumuladas ao longo da vida pessoal, profissional e da formação educacional. Acreditamos que tais vivências fundamentam a capacidade de identificação e enfrentamento das expressões da questão social que deságuam no cotidiano escolar.

Contrariamente à lógica da simples repetição de fórmulas e técnicas (típica dos programas de "bolsificação"), entendemos que a maior tecnologia está no processo de trabalho do/a assistente social. Para analisarmos como isso se dá e em que condições ocorre, elaboramos oito capítulos que versam desde a construção metodológica da pesquisa até a apreciação das trajetórias de construção do perfil profissional.

No **Capítulo 1**, intitulado *Processo metodológico da pesquisa*, iniciamos a tese tratando da organização do processo de pesquisa. Explanamos sobre o procedimento metodológico e a adesão à Teoria Crítica de Marx, salientando o porquê de sua utilização como lente de investigação da realidade. Apresentamos o recorte e os sujeitos da pesquisa, instrumentos adotados para coleta e análise de dados.

No **Capítulo 2**, *Educação como direito e política no Brasil: do colonialismo ao século XXI*, situamos a origem da educação profissional. A partir da pesquisa bibliográfica, objetivamos discorrer sobre a política de educação profissional no Brasil colônia até os tempos atuais, visamos compreender os processos que envolveram sua expansão, a quem se destinava, como e quando ela passou a ser massificada e compreendida como direito social.

No **Capítulo 3**, *Serviço Social na educação: intervenções para o acesso permanente*, buscamos debater a tríade: Serviço Social, educação e direitos humanos. Objetivamos avaliar como o Serviço Social pode colaborar com a melhoria das políticas educacionais e dos processos de escolarização. Esse tom marca a produção do discurso científico refinando o sentido de acesso e permanência dos estudantes.

No **Capítulo 4**, *Sobre as e os assistentes sociais que atuam nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais: aproximações gerais*, buscamos identificar o perfil profissional dos assistentes sociais atuantes na educação federal. A partir dessa ponte pudemos reafirmar o trabalho intelectual das e dos assistentes sociais como produto e produtor de sentidos na sociedade capitalista. Estabelecemos uma ponte entre o real e o almejado, retratando os avanços e recuos do fazer profissional.

No **Capítulo 5**, *O processo de formação e atuação profissional das e dos assistentes*

sociais, objetivamos conhecer como os assistentes sociais contribuem em sua prática profissional para o enfrentamento das expressões da questão social. Ao recuperarmos as experiências individuais e coletivas, caracterizamos a formação desde o ingresso no curso de Serviço Social bem como as barreiras encontradas nos diversos contextos familiares, sociais e educacionais. Aliando experiências de vida e trajetórias acadêmicas pudemos levantar práticas exitosas e impasses no processo de trabalho no cotidiano das e dos assistentes sociais no espaço escolar.

No **Capítulo 6**, *Assistentes sociais e defesa intransigente dos direitos humanos*, a análise geral da tese remete ao reconhecimento da adesão aos princípios que norteiam todo o Código de Ética, principalmente quando às práticas são firmadas na dimensão ético-política, cabendo nesse contexto a inovação de técnicas e metodologias para materialização dos direitos humanos. Portanto, objetivamos nesse último capítulo discorrer sobre as possibilidades de intervenção de assistente social na educação para ampliação dos direitos humanos.

Com estes oito capítulos, costuramos dados teóricos e possibilidades concretas frente ao legado da defesa dos interesses da classe trabalhadora no campo da educação. Sobretudo, esperamos contribuir com a visibilidade dos trabalhos realizados por assistentes sociais presentes na educação federal profissional, revelando avanços, retrocessos e lutas por emancipação da própria identidade da profissão no cenário da contradição e da opressão capitalista.

Realizar esta pesquisa, para além dos objetivos pessoais e profissionais, é uma oportunidade para, trazemos à luz do cotidiano, esforços que ficam invisibilizados no cotidiano da vida. Não basta proclamarmos resistência, precisamos checar quais as formas de existência da profissão no espaço educacional, sobretudo na educação profissional, para além do foco do empreendedorismo, da empregabilidade, da sorte ou do mérito.

Os sujeitos de fala são sujeitos reais. Existindo e pondo em movimento suas formas de intervenção e reinvenção na conjugação dos esforços coletivos.

Precisamos deixar claro: não estamos aqui para expor ‘debilidades’, apresentar retrocessos ou culpabilizar os profissionais, mas para entender o que nos limita e como podemos superar a ideia de fracassos, seja pela amorosidade coletiva aos companheiros e companheiras (como nos diz Paulo Freire), seja por humildade ao nos reconhecermos frágeis no processo que expropria riquezas e identidades.

Repudiamos, por tanto, toda forma de opressão, seja ela mascarada de ciência ou de compromisso social, nossa pactuação é com a dignidade humana e não com o produtivismo científico ou com a mercadoria.

Almejamos, por fim, contribuir para o exercício crítico-reflexivo do trabalho de assistentes sociais no espaço da educação básica federal, inclusive descortinar a tecnocracia que vai se

acampando no fazer no espaço escolar sob a égide da defesa de direitos, como o caso da bolsificação (Nascimento; Arcoverde, 2012), em detrimento da conscientização dos direitos mais amplos conquistados pelos movimentos sociais em cada época e em diferentes lugares, por distintas frações sociais.

Enfim, pesquisar é um ato de resistência!

CAPÍTULO 1 - PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a organização metodológica da pesquisa “O trabalho de assistentes sociais nos IFs: da bolsificação à defesa intransigente dos direitos humanos”. A estrutura apresentada objetiva responder à questão principal que atravessa toda dinâmica do trabalho.

Assim, faz-se presente a argumentação a partir da Teoria Social Crítica de Marx, salientando a importância do método dialético para leitura da realidade. Para alcançarmos o objetivo central, foram traçados objetivos específicos que foram trabalhados ao longo dos capítulos construídos nesta tese, bem como discutidas as categorias:

- a) família: análise da construção do conceito histórico e cultural; análise do familismo enquanto base estratégica para condução de políticas públicas; novas configurações e arranjos dos grupos familiares como resposta à exacerbação das relações políticas e econômicas na sociedade capitalista; vulnerabilidades e fortalecimento de vínculos.
- b) direitos humanos: concepções e conquistas sócio-históricas; lutas por emancipação social e reconhecimento da dignidade humana como fator central para expansão e reconhecimento das diversidades individuais e coletivas; educação em direitos humanos como prática para o exercício da liberdade (como valor ético central); equidade; justiça social.
- c) trabalho: categoria fundante do ser social; materialidade e imaterialidade; metamorfoses do mundo trabalho e seus rebatimentos sobre a classe trabalhadora, lumpemproletariado, família; trabalho do assistente social; trabalho e educação; Competências Profissionais do Serviço Social; Código de Ética.
- d) política social: luta democrática; sociedade capitalista; direitos sociais; movimentos revolucionários e conservadores para conquista do poder.
- e) educação/escola: instituição pública de ensino, espaço de educação e de proteção social não socioassistencial, programas/projetos e ações voltadas aos direitos humanos e emancipação, espaço formal de ensino aberto às demandas das camadas sociais e grupos vulnerabilizados; educação para o trabalho/cidadania/formação continuada; educação crítica ou educação bancária; espaço de reflexão e criação ou espaço de reprodução de um padrão de sociedade; educação para além do capital ou educação alienadora; educação e desenvolvimento da consciência crítica ou educação e conservação; escola como espaço público, laico ou escola sem partido; educação para o protagonismo ou educação para a neutralidade; educação para a compaixão ou educação para a barbárie; bolsificação/PNAES ou assistência estudantil comprometida com as demandas sociais e reconhecimento das expressões da questão social e suas formas de vulnerabilizar os indivíduos sociais em seus contextos familiares.

Compõem o processo investigativo a pesquisa bibliográfica e documental, acesso à informação por meio da Plataforma Fala.Br²⁰, aplicação de questionário e entrevista. Somam-se ao percurso metodológico buscas de informações em sites especializados do conjunto da categoria profissional, CFESS/CRESS, plataformas de congressos e vídeos disponibilizados no youtube por grupos de estudos acadêmicos. A abordagem qualitativa e a Análise de Discurso Crítica de Norman Fairclough municiaram o investimento no desvelamento da correlação de forças presentes na sociedade capitalista. Esse viés permitiu analisar o contexto das instituições federais de educação que ofertam cursos de ensino médio integrado à formação profissional.

Quadro 1 - Síntese metodológica.

Objetivo Geral	Lente Teórica	
Analisar como o princípio da “defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” se materializa na prática profissional de assistentes sociais que atuam na educação básica federal	Materialismo Histórico Dialético a) contradição e antagonismo presentificados nas relações do cotidiano. b) experiências acumuladas ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional. c) prática profissional: fundamentos filosóficos do Serviço Social; capacidade de identificação e enfrentamento das expressões da questão social no cotidiano escolar.	
Estrutura da pesquisa	Desenvolvimento metodológico	Capítulo 1
	Delineamento de objetivo geral e específicos, hipóteses, lente teórica, instrumental e recurso de análise.	<i>Processo metodológico da pesquisa</i>
Objetivos Específicos	Metodologia	Capítulos
a) discorrer sobre a política de educação profissional no Brasil;	- Pesquisa bibliográfica e documental	- Capítulo 2 <i>Educação como direito e política no Brasil: do colonialismo ao século XXI</i>
b) avaliar como o Serviço Social pode colaborar com a melhoria das políticas educacionais e dos processos de escolarização;	- Pesquisa bibliográfica e documental	- Capítulo 3 <i>Serviço Social na educação: intervenções para o acesso permanente</i>
c) identificar o perfil profissional dos assistentes	- Pesquisa bibliográfica e	- Capítulo 4

20 Fala.Br é um canal de manifestação para pessoa física ou jurídica para encaminhamento de pedidos de acesso à informação, denúncias, reclamações, solicitações, sugestões e elogios, bem como uma forma de simplificar o acesso de cidadãos aos serviços da Administração Pública (entidades e agentes públicos que trabalham nos diversos setores do governo federal, estadual e municipal). Funciona por meio de uma plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação coordenada pela Controladoria-Geral da União. O acesso à plataforma é por meio eletrônico: <<https://falabr.cgu.gov.br>>, funcionando 24 horas por dia. Trata-se de um serviço instituído por meio da Lei Federal n.º 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação), sem perder de vista a regulamentação de proteção de dados, conforme Lei Federal n.º 13.460/2017. Mais detalhes podem ser obtidos no endereço: <<https://www.gov.br/ouvidorias/pt-br/central-de-conteudos/perguntas-frequentes-2019#Resp6>>.

sociais atuantes na educação federal;	documental - Pesquisa de campo Perguntas nº 1 a 41 (Anexo A – Questionário)	<i>Sobre as e os assistentes sociais que atuam nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais: aproximações gerais</i>
d) conhecer como os assistentes sociais contribuem em sua prática profissional para o enfrentamento das expressões da questão social;	- Pesquisa bibliográfica e documental - Pesquisa de campo Perguntas nº 1 a 22 (Anexo B – Entrevista) - Análise de Discurso Crítica	- Capítulo 5 <i>O processo de formação e atuação das e dos Assistentes Sociais</i>
e) discorrer sobre as possibilidades de intervenção de assistente social na educação para ampliação dos direitos humanos;	- Pesquisa de campo Perguntas nº 23 a 40 (Anexo B – Entrevista) - Análise de Discurso Crítica	- Capítulo 6 Assistentes Sociais e a defesa intransigente dos direitos humanos
Hipóteses	Questões direcionadoras	
A defesa dos direitos humanos na atuação dos/as assistentes sociais lotados na educação federal está atrelada às experiências sociais e educacionais de base que, por sua vez, fundamentam a capacidade de identificação e enfrentamento das expressões da questão social, em contraposição ao ritmo alienante do cotidiano da sociedade de classes que repercutem no contexto escolar	Perguntas nº 7, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 (Anexo A - Questionário) e Grupo 1; Grupo 4; Grupo 7, perguntas 31, 34, 35, 36 e 44 (Anexo B - Entrevista)	
A defesa dos direitos humanos na educação básica federal está intrinsecamente ligada à dimensão pedagógica da profissão e na capacidade projetiva interventiva, e não aos programas assistenciais limitados à oferta de auxílios estudantis que encampam o espaço escolar	Perguntas nº 14, 18, 22, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40 (Anexo A - Questionário) e Grupo 2; Grupo 3; Grupo 5; Grupo 6; Grupo 7, perguntas 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 e 45 (Anexo B - Entrevista)	

Fonte: elaborado pela própria autora

1.1 Procedimentos metodológicos

Segundo Ferrão e Ferrão (2012, p. 85), “fazer ciência é andar pelo desconhecido e buscar novos caminhos”. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para a diferença entre método e técnicas:

Através do método somos levados a estudar, de forma mais sistematizada, levando a responder os seguintes questionamentos: por quê? Como? Quando? O que ocorre? O método é uma ferramenta utilizada na pesquisa, mas não substitui a capacidade, a intelectualidade, a criatividade do pesquisador. [...] Assim, o método científico é uma sequência de etapas, conduzido pelo pesquisador, baseado em um projeto de pesquisa, no qual planeja, com clareza e precisão, todas as fases do trabalho. [...] A técnica é a parte do material, é a parte prática de fazer, ensinar, descobrir, inventar e produzir. [...] Assim, o método é formado por procedimentos mais gerais, enquanto a técnica é constituída pelos

mais específicos (Ferrão; Ferrão, 2012, p. 85).

Ao adotarmos a Teoria Social Crítica de Marx, como lente de leitura da realidade, projetamos uma forma específica de compreensão dos fatos atrelados ao contexto histórico e geográfico. Isto é, ao nos debruçarmos sobre a realidade passamos a estranhá-la como produto da ação humana e, por essa ótica, rompemos com a aceitação e naturalização das mazelas que seguem na forma como os seres sociais relacionam entre si e com a natureza.

Nesse aspecto sobressai o método dialético, uma vez que o pesquisador entende que sua inserção no espaço social não se dá ao acaso e que as vivências sociais são estruturadas por relações de desigualdade, materializadas por formas de regulação da participação social. Apesar de ser um método investigativo, não se prende a formas rígidas de observação, requer liberdade de pensar e refletir sobre os fenômenos, formas de analisá-los e estabelecer conexões entre as conclusões, transformando-as em pressupostos para novos pontos de partida.

Os autores, textos e documentos apresentados fazem parte do que o Código de Ética de 1986 já anunciava como direção crítica que viria a se consolidar no novo Código de 1993:

O Código de Ética Profissional de 1986 foi uma expansão daquelas conquistas e ganhos, através de dois procedimentos: negação da base filosófica tradicional, nitidamente conservadora, que norteava a “ética da neutralidade”, e afirmação de um novo perfil do/a técnico/a, não mais um/a agente subalterno/a e apenas executivo/a, mas um/a profissional competente teórica, técnica e politicamente. [...] A revisão a que se procedeu, compatível com o espírito do texto de 1986, partiu da compreensão de que a ética deve ter como suporte uma ontologia do ser social: os valores são determinações da prática social, resultantes da atividade criadora tipificada no processo de trabalho. É mediante o processo de trabalho que o ser social se constitui, se instaura como distinto do ser natural, disposto de capacidade teleológica, projetiva, consciente; é por esta socialização que ele se põe como capaz de liberdade. Esta concepção já contém, em si mesma, uma projeção de sociedade – aquela em que se propicie aos/às trabalhadores/as um pleno desenvolvimento para intervenção e vivência de novos valores, o que evidentemente, supõe a erradicação de todos os processos de exploração, opressão e alienação (CFESS, 2012, p. 20).

É a partir dessa consciência que realizamos a pesquisa. A escolha pela abordagem qualitativa se deve ao fato de que não almejamos apenas descrever os fatos, mas refletir sobre ele e dele extrair significados marcados pelos desdobramentos característicos da estrutura capitalista. Afinal, como nos diz Marx (1983), se a aparência e a essência fossem iguais, não precisaríamos de ciência.

Albuquerque et al (2013), ao apresentarem a conexão entre pesquisa qualitativa e Serviço Social, defendem o investimento intelectual sobre a realidade como prática dialógica que se dá entre o sujeito pesquisador e os participantes da pesquisa. A metodologia qualitativa privilegia a contextualização do cotidiano em que se efetiva a prática profissional, considerando a dinamicidade das relações que se estabelecem no macrossistema social e que transbordam as expressões da

questão social no espaço escolar.

Ou seja, a avaliação que se faz no cotidiano e apesar do cotidiano leva em consideração os microespaços de luta em que os sujeitos empregam sua força de trabalho e enfrentam os impasses nas relações de poder. Mais uma vez evocamos aqui os pressupostos de Marx sobre a teoria do concreto pensado, sobre a necessidade da dialética, caminhos de ida e volta, para apreensão do real de forma crítica, histórica e geográfica:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatizada em uma determinação abstrata; na segunda as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento [...]. O método consiste em elevar-se do abstrato para o concreto, em reproduzi-lo como concreto espiritual (Marx, 2011, p. 54).

Por mais que o objeto da pesquisa tenha emergido das relações do trabalho no cotidiano profissional, não é sua primeira leitura que possibilitará apreender o todo que se contrai de sua superficialidade. Daí o papel da pesquisa qualitativa em adentrar essas realidades por meio da aproximação do pesquisador junto aos participantes para, com eles, compreender o fenômeno e erguer formas de enfrentamento pela dinâmica da comunicação científica junto às bases da categoria e/ou em parceria com outros profissionais.

Ao apresentar o primeiro capítulo da obra *Metodologia Qualitativa em Serviço Social*, as autoras portuguesas Cristina Pinto Albuquerque, Helena Neves Almeida e Clara Cruz Santos Arcoverde (2013) destacam o potencial dessa opção metodológica em relação ao viés ético-político transformador do Serviço Social:

Mais do que conhecer fragmentos do real incomparáveis e desconexos, as autoras afirmam que as linguagens qualitativas permitem identificar o comum sob a aparência de heterogeneidade, e permitem sistematizar sem neutralizar a singularidade, permitem, ainda, superar o óbvio e articular níveis de intervenção distintos (micro, meso, macro), conectando diferentes linguagens e processos de ação, e valorizando o conhecimento de proximidade e as concepções e impactos das políticas, dos programas, dos projetos e das ações junto a pessoas e territórios (Arcoverde, 2013, p. 12).

Portanto, ao nos aprofundarmos sobre o cotidiano do trabalho dos/as assistentes sociais e a defesa intransigente dos direitos humanos, buscaremos compreender quais os impasses para a concretização dessa defesa e como esse princípio é compreendido por estes profissionais em suas relações de assalariamento.

Entendemos, assim como Arcoverde (2013, p. 11), que “desvendar a realidade não é tarefa

exclusiva do profissional de Serviço Social em seu fazer cotidiano, seja no ensino, na pesquisa ou na práxis junto aos usuários dos seus serviços [...]”. Contudo, ao nos debruçarmos sobre o desvelamento da realidade nos implicamos em uma relação dialeticamente política e científica para não aceitação do “comum” como natural (postura ética que se afirma contrária à violência das relações de poder e dominação). Assim, “pesquisar é antes de tudo buscar o real, o novo, o desconhecido-conhecido, é também compromisso profissional com a essência e essencialidade do fenômeno humano e, portanto, do propriamente social e político” (Arcoverde, 2013, p. 11).

Nestes termos, o método do conhecimento adotado busca nas contribuições críticas da teoria de Marx debater relações de conhecimento que envolvem as ciências sociais e as peculiaridades da profissão Serviço Social. A opção pelo método dialético é, portanto, um divisor de águas para o Serviço Social na contemporaneidade. Ao destacar as categorias da totalidade, contradição e mediação, Marx inaugura formas de inquerir a realidade tendo por base a análise histórica e as interferências político organizativas que se erguem sobre os interesses econômicos.

Netto (2011) ao recuperar a afirmativa de Marx e Engels, acerca da necessária investigação histórica da realidade, salienta que não se pode perder de vista as contradições que nela se operam:

Cabe insistir na perspectiva crítica de Marx em face da herança cultural que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mal”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desses conhecimentos a partir dos processos histórico reais. [...] o método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de instituições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação (Netto, 2011, p. 18).

Adotar a Teoria de Marx é escolher o caminho da investigação, do questionamento, é compreender as contradições como inerentes ao sistema capitalista. Esse esforço teórico e metodológico parte da radicalidade em não aceitar como natural o que é objetivamente criado e reproduzido para parecer como aceitável pela repetição com que se operam as forças opressivas em caráter inofensivo. Aliás, ao adotarmos a postura crítica, ratificamos a defesa da omnilateralidade, que na pesquisa se materializa pela compreensão da não finitude dos saberes, ou da condição de ser provisório o que é passível de transformação.

Netto (2009) ao discorrer sobre a investigação de Marx, sobre a sociedade burguesa, atesta que “ao nos oferecer o exaustivo estudo da ‘produção burguesa’, ele nos legou a base necessária, indispensável, para a teoria social [...], fornecendo fundamentais determinações acerca de outras das totalidades constitutivas da sociedade burguesa” (p. 28). Ou seja, de sua longa jornada para desvelar a sociedade burguesa da época, Marx creditou à pesquisa a

necessidade de considerar a dinamicidade da vida dos seres sociais entre si e em relação ao espaço em que se relacionam. Esse movimento objetiva a consideração de que nada é dado ou passível de apreensão pela simples observação, ou pela construção ideal da descritividade de suas características. É preciso mergulhar ontologicamente para realizar a ida e vinda da conceituação daquilo que se propõe analisar. Portanto, não se trata de um método pronto, definido por leis replicáveis indistintamente ou à revelia da história, do tempo ou espaço, ou como se os sujeitos que nas sociedades vivem fossem apenas pacientes conduzidos pelas forças sociais que se lhe operam.

Portanto, é no âmbito da consciência do não pronto, da finitude e do acabado que se inicia a jornada dialética de apreensão do objeto de estudo, cientes, pois, das múltiplas dimensões que transversalizam a realidade em que se localiza o objeto.

Dito isso, incorporamos ao processo investigatório a “Análise de Discurso Crítica” (ADC) de Norman Fairclough, linguista britânico. Fairclough reconhece o poder da linguagem como instâncias da prática social. No contexto das relações sociais, a avaliação de discursos requer percepção dos mecanismos de poder que se estabelecem sobre as práticas discursivas e como elas reproduzem esforços ideológicos para conquista do consenso.

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode pertencer a potencialidade de sustentar desigualdade de poder, isto é, de funcionar ideologicamente (Fairclough, 1989, p. 85)

Portanto, ao utilizarmos a ADC, estamos optando por partir de uma compreensão ampliada sobre o que se diz, como os discursos podem estar relacionados à conquista do consenso e como são marcados por ideologias que, segundo Löwy (1998, p.) não se referem simplesmente a um conjunto de ideias que por si só podem ser consideradas verdadeiras ou falsas. Antes devem ser avaliados os grupos que as disseminam, onde, como e porque são produzidas.

Também salientamos que ao nos ancorarmos nessa metodologia buscamos refletir sobre os contextos sociais e políticos que substanciam as relações de confronto de classes.

Primamos por desvelar situações de dominação que repercutem nos diversos ambientes onde se dão as relações sociais, sendo a escola apenas um desses lugares. Contudo, há a expectativa social de que a escola é o lugar formal das práticas do conhecer e das habilidades culturais superiores (historicamente construídas). Dessa forma, reconhecemos a função não neutra da escola, uma vez que se trata de espaço de poder, conflitos e de transbordamento das expressões da questão social uma vez que nesse lugar confluem diversas histórias individuais e coletivas da sociedade.

Em Fairclough (2001), a abordagem crítica é apresentada como mecanismo de percepção de

conexões e causas que se esgueiram no cotidiano das desigualdades. Justamente por esse caráter silencioso tem-se a noção de passividade, como se as falas, enunciados e outras formas de comunicação, não tivessem intenções para além do que é expressamente dito. Por isso a ADC se torna valioso instrumento para releitura desses atos comunicativos pois, pelo domínio da linguagem ou pelo refinamento das mensagens, cria novos mecanismos de intervenção e reversão da condição de desigualdade.

Encontramos na leitura científica e crítica de Fairclough sobre os mecanismos que operam sobre as formas comunicativas, aproximações com os estudos de Gramsci (2001). O domínio da linguagem é uma forma consciente de realização de “guerra de posição”, um enfrentamento necessário para a conquista da hegemonia por meio do alcance de espaços em nível intelectual. Aí se situa a revolução cultural apregoada por Gramsci, uma conquista para a qual devem se voltar os intelectuais ligados à classe trabalhadora.

Ressaltamos aqui o triplo fortalecimento entre a Teoria Social de Marx, a Análise de Discurso Crítica de Fairclough e o papel dos Intelectuais em Gramsci. Essas formas de analisar a realidade requerem, necessariamente, estranhamento das relações no cotidiano. Ou seja, reconhecimento ou identificação do problema(s) que necessita(m) de superação, estabelecimento de estratégias para romper com os obstáculos inerentes ao campo de investigação e retorno da prática reflexiva sobre os dados levantados.

Portanto, segundo Resende e Ramalho (2014), o investimento na ADC é um investimento de esforço investigativo para desvelar a prática discursiva como produto e, ao mesmo tempo, produtora de sentidos. Essa relação simbiótica, no contexto das contradições imanentes da sociedade capitalista, contém em si potência de dominação e possibilidades de superação das relações de subordinação.

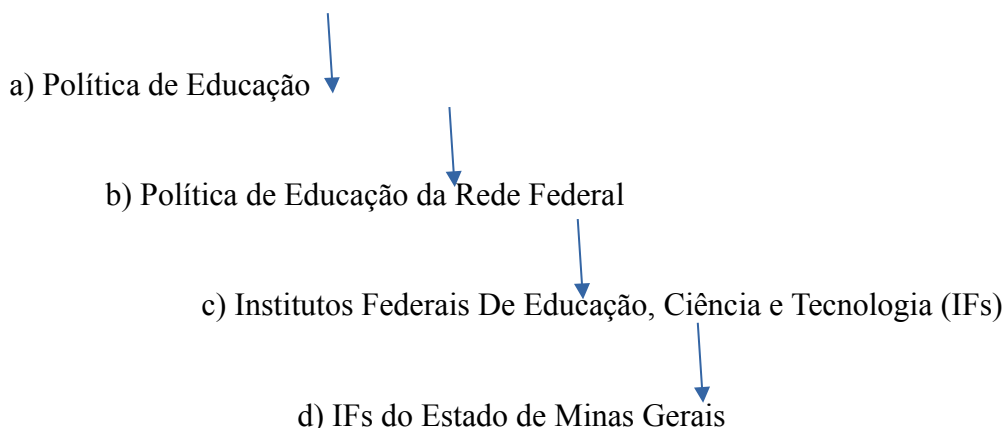
Os sentidos a serviço da dominação podem estar presentes nas formas simbólicas próprias da atividade social particular ou podem se fazer presentes nas autoconstruções reflexivas, caso a ideologia seja internalizada e naturalizada pelas pessoas. No entanto, a busca pela auto identidade, que deve ser criada e sustentada rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo, também pode sinalizar possibilidade de mudança social (Resende; Ramalho, 2014, p. 45).

É a partir do olhar das e dos assistentes sociais presentes nos institutos federais que seguimos com a análise dos dados levantados por meio da aplicação de questionários e realização das entrevistas.

Considerando que a realização da pesquisa requer compromisso com a exequibilidade, é necessário estabelecer o recorte para delimitação do lugar para o qual se convergem os esforços

concretos de leitura da realidade. Nesse sentido, estabelecemos como cenário investigativo a educação básica de nível médio ofertada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT), restringindo aos Institutos Federais (IFs) presentes no Estado de Minas Gerais.

Essa primeira delimitação busca conjugar o espaço geográfico (IFs com oferta de cursos técnicos integrados, concomitantes e/ou subsequentes) e a presença efetiva de profissionais de Serviço Social ao território de abrangência do Conselho Regional de Serviço Social. Nesse sentido, definimos o primeiro formato da pesquisa:



e) Assistentes Sociais dos IFs do Estado de Minas Gerais, presentes nos campi que ofertam educação básica técnica.

população desta pesquisa é composta por assistentes sociais que atuam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes no Estado de Minas Gerais, com recorte aos campi que ofertam cursos da educação básica por meio dos cursos técnicos e/ou técnicos integrados.

Considerando que no Estado de Minas Gerais, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, há 78 assistentes sociais nos IFs e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), mais 01 assistente social do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC), temos os seguintes dados compilados da Plataforma Nilo Peçanha (2023) como amostra da pesquisa:

Quadro 2 - Rede Federal Tecnológica em Minas Gerais.

Instituição Federal de Ensino Técnico	Unidades em Funcionamento	Total de Técnicos da Carreira Administrativa	Assistentes Sociais
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET	09 unidades	656	20 (3,04%)
Instituto Federal de Educação, Ciência e	18 unidades	878	18

Tecnologia de Minas Gerais - IFMG			(2,05%)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais-IFNMG	13 unidades	678	13 (1,91%)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - IFSUDESTEMG	10 unidades	626	13 (2,07%)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULMG	08 unidades	556	11 (1,97%)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM	09 unidades	545	03 (0,55%)
TOTAL	67 unidades	3.939	78 (1,98%)
UFMG-TU Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais - COLTEC ²¹	01	50	01
UFMG-TU Teatro Universitário da UFMG	01	01	00
UFTM-CEFORES Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	01	31	00
UFU-ETS Escola Técnica de Saúde da UFU	01	23	00
UFV-CEDAF Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV	01	185	00
TOTAL	72	4.229	79

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha²².

De acordo com o Quadro 2, há 79 assistentes sociais lotados nas escolas que pertencem à Rede Federal. Desse total, extraímos os pertencentes ao Cefet e colégios ligados às Universidades. Nesse sentido, ficamos com o total de 58 assistentes sociais, aos quais, por meio do envio de questionários, buscamos rastrear os que estão lotados em campi que ofertam a educação técnica de nível médio.

O primeiro passo foi feito via intermediação dos Núcleos de Assistentes Sociais²³ (unidades

21 Dado coletado do próprio site do COLTEC <https://www.coltec.ufmg.br/coltec-ufmg/?page_id=8863>. Acesso em 08/10/2023.

22 Disponível em <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWw1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDNmZiJ9>>. Acesso em 08/10/2023.

23 “Os Núcleos de Assistentes Sociais (NAS) são os espaços de articulação e de organização da categoria, criados a partir da demanda das e dos profissionais. Os NAS têm um papel estratégico na interiorização e descentralização da gestão política, além disso, são canais de difusão das pautas e debates que perpassam o das bandeiras de luta do Conjunto CFESS-CRESS. Os NAS cumprem a função de colaborar e de manter a interlocução com as ações do CRESS-MG, visando defender a qualidade dos serviços prestados à sociedade. Eles têm, ainda, o papel de articular e fortalecer os debates e as lutas coletivas do Serviço Social e, mais do que isso, as lutas gerais da classe trabalhadora. Principais objetivos dos NAS: constituir espaços de articulação e integração dos assistentes sociais para defender e valorizar o Serviço Social; fortalecer a categoria e contribuir na instrumentalização das e dos profissionais para o exercício da profissão; divulgar e zelar pelo cumprimento do Código de Ética Profissional e da

interiorizadas de representação do Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais). Esse contato foi estabelecido diretamente pelo WhatsApp²⁴, encaminhada ao grupo oficial²⁵ “NAS-CRESS MG”, com o envio do informe acerca da pesquisa: informações gerais, objetivos e público-alvo. O grupo foi criado em 16 de junho de 2017, objetivando publicizar informações diretamente da secretaria do CRESS MG e da Comissão de Apoio a Grupos Organizados (COMAGO)²⁶ - grupo que “ampara e estimula a interiorização das ações políticas do CRESS-MG por meio de um trabalho integrado entre a categoria profissional, os Núcleos de Assistentes Sociais (NAS) e as Seccionais de Juiz de Fora, Montes Claros e Uberlândia” (CRESS-MG, 2017).

Apesar do recurso rápido e prático da WhastApp, não foram obtidos retornos por este meio, a não ser de outros profissionais que se interessam em participar, mas que não estavam dentro do estabelecido no perfil amostral. Dada a essa situação, seguimos com envio de mensagem pelo e-mail. Foi realizada uma busca nos sites dos institutos federais para obtenção dos endereços necessários.

Por essa via encontramos novos percalços, nem todos os sites oficiais apresentam dados sobre servidores lotados nos campi dos IFs. A alternativa foi o envio dos e-mails para os setores denominados “Assistência Estudantil” e para os coordenadores e/ou responsáveis listados nos sites como responsáveis pela “Política de Assistência Estudantil” e/ou setores congêneres solicitando que fossem encaminhados para os/as assistentes sociais que pertencessem ao quadro profissional.

Ao todo foram enviados 83 e-mails informando o objeto e objetivo da pesquisa, público-alvo, link para participação da pesquisa contendo TCLE e questionário.

Deste total obtivemos retorno de 13 questionários²⁷. O baixo número de participantes não

lei 8.662/1993, que regulamenta a profissão; promover discussões, embasadas na direção estratégica e crítica da profissão, sobre assuntos ligados ao Serviço Social e de interesse da categoria” (CRESS-MG, 2018). No estado de Minas Gerais, sob coordenação direta do CRESS-MG, há trinta e três NAS: NAS Alto Paraopeba, NAS Carrancas, NAS Divi Região Centro-Oeste, NAS Formiga, NAS Juiz de Fora, NAS Muriaé, NAS Poços de Caldas, NAS Serra Negra, NAS Teófilo Otoni, NAS Unai Rio Preto, NAS Vertentes – São João Del Rei, NAS Baixo Jequi, NAS Cerrado Mineiro, NAS do Sistema Prisional, NAS Inconfidentes, NAS Manhuaçu, NAS Pedro Leopoldo, NAS Salinas, NAS Sete Lagoas, NAS Ubá, NAS Velho Chico, NAS Vespasiano, NAS Bocaiúva e Região, NAS Diamante do Vale, NAS Ervália, NAS Jequitiético, NAS Motivação, NAS Pirapora, NAS São João do Paraíso, NAS Sudoeste de Minas, NAS Uberlândia, NAS Veredas, NAS Viçosa. Dados disponíveis em: <<https://www.cress-mg.org.br/nas/>>.

24 Segundo Ferrão e Ferrão (2012), o uso da internet tem sido amplamente difundido como meio de obter informação atualizada, com rapidez e baixo custo. “Em 1994, os grandes centros tecnológicos do mundo foram ligados às grandes universidades brasileiras, através da Rede Nacional de Pesquisa”. [...] Na realização de pesquisas científicas, a Internet, quando usada adequadamente, é um recurso ilimitado de informações, com acesso rápido, envolvendo todas as áreas do conhecimento, seja sob o aspecto quantitativo e qualitativo” (Ferrão e Ferrão, 2012, p. 73-74).

25 Compõe a diretoria do NAS Muriaé (2024-2025): Tatiana Almeida, assistente social do sistema presidiário de Muriaé, coordenadora; Natália Ribeiro, comunicadora; Emmanuella Miranda, secretária.

26 A COMAGO tem por objetivo “apoiar a iniciativa das e dos profissionais que têm interesse em se organizar e em levar às diversas regiões do estado pautas de interesse do Serviço Social brasileiro, a fim de ampliar a interlocução do CRESS-MG com a categoria e de contribuir para o fortalecimento da direção política hegemônica da profissão” (CRESS-MG, 2018).

27 12 respondentes são dos IFs presentes no Estado de Minas Gerais; 01 é do CEFET-MG.

escapa da realidade acerca da participação dos profissionais de Serviço Social em pesquisas efetuadas pela própria categoria. Em 2022 foi publicado pelo Conselho Federal de Serviço Social o documento *Perfil de Assistentes Sociais no Brasil: formação, condições de trabalho e exercício profissional*.

Do universo geral de profissionais em 2019, ou seja, 176.524 assistentes sociais brasileiras/os com inscrição ativa, o recadastramento alcançou 44.212 e a pesquisa facultativa teve adesão de 9.816 profissionais. Não correspondeu a um levantamento censitário, mas, mesmo não sendo a totalidade da categoria profissional, os dados obtidos são de grande valia para o acesso a um conjunto de informações potentes para se compreender “quem são as/os assistentes sociais brasileiras/os (CFESS, 2022, p. 11).

Os dados acima mostram que do total de assistentes sociais com inscrição ativa, apenas 25,04% responderam ao recadastramento e do total de participantes apenas 22,02% responderam ao questionário. Isso informa que apenas 5,56% dos assistentes sociais do país participaram do levantamento do perfil socioprofissional.

Em relação a nossa pesquisa²⁸, do total de assistentes sociais lotados na Rede Federal do Estado de Minas Gerais, 13 responderam ao questionário, configurando uma adesão de 22,41%. Embora o percentual apresente-se baixo, salientamos que isso não significa que esse montante esteja enquadrado no perfil da amostra. Ou seja, a pesquisa foi elaborada tendo por público-alvo assistentes sociais lotados em campi que ofertam educação básica de nível médio técnico.

Assim, nem todos os/as assistentes sociais informado(a)s pela plataforma Nilo Peçanha correspondem ao recorte que se busca como público participante. Portanto, o universo geral de 58 assistentes sociais pode tanto não conter profissionais atuando nos campi (tendo como espaço as reitorias das instituições); quanto mesmo estando nos campi, estes podem não ofertar cursos profissionais de nível médio. Ainda, sendo uma pesquisa de caráter facultativo, pode ser que a adesão não seja de interesse desses profissionais. Dessa forma, nos fixamos aos respondentes do questionário e a eles direcionamos a segunda etapa da pesquisa: realização das entrevistas.

28 Do total dos 83 e-mails enviados, 12 respondentes são dos IFs e 01 do Cefet MG.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO COMO DIREITO E A POLÍTICA NO BRASIL: DO IMPÉRIO AO SÉCULO XXI

Para iniciarmos a contextualização do processo de desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil, retomamos o percurso histórico da educação desde os primórdios do século XVI. Objetivamos discorrer sobre a política de educação profissional no Brasil para, assim, compreendermos a quem se destinará à formação de *mão-de-obra* profissional que se estabelecerá no século XXI.

2.1 Protoformas da educação profissional e industrial no Brasil

Segundo Fonseca (2010), o processo de análise da formação de trabalhadores no Brasil acompanhou as protoformas da indústria no Brasil, iniciando com a instalação dos engenhos de cana de açúcar no século XVI. Não obstante, eram os donos de engenho os senhores representantes da camada social mais alta da sociedade; tal sua importância, equivalia a títulos de nobreza.

Naquela época, os engenhos polarizam, também, a aprendizagem de ofícios. Era à sua sombra e de acordo com as suas necessidades que se processava a transmissão de conhecimentos técnico práticos, dos elementos mais capazes e experimentados aos que se iniciavam no manejo do ferramental arcaico, usado na ocasião. Os que trabalhavam nas produções manuais foram, entretanto, pouco a pouco, cedendo lugar aos escravos. O exercício de qualquer ofício passou a ser privilégio do negro (Fonseca, 2010, p. 66).

De acordo com Fonseca (2010), a relação de trabalho com a aplicação de técnicas manuais, desde a criação do engenho e sua manutenção, era uma atividade que se dava nas próprias dependências do trabalho a partir da aprendizagem do ofício, o que, aos poucos foi se alterando com a questão da escravização.

Já no final do século XVII, a descoberta dos veios auríferos nas Minas Gerais, Goiás e Cuiabá ganhou propulsão em relação à produção econômica baseada na cana e em outras monoculturas, como a de algodão e cacau. Em relação à primeira, dada a competição do açúcar das Antilhas Inglesas e Holandesas, projetou-se sobre o mercado internacional a queda do preço do produto brasileiro, contribuindo para a alteração no giro do investimento nas minas descobertas como novo meio de empreendimento²⁹. Iniciada a corrida do ouro, muitos senhores de engenho

29 “No século XVIII, a exploração do ouro e diamantes determinou uma reorientação da política colonial. [...] embora a mão de obra utilizada fosse ainda essencialmente escrava, o trabalho livre encontrava melhores possibilidades nas zonas mineiras do que nas áreas onde prevalecia a economia agrária. A especialização das áreas de mineração que tendiam a se dedicar quase exclusivamente à indústria extrativista motivou o desenvolvimento das regiões periféricas, que passaram a cultivar gêneros de primeira necessidade e a criar gado com o objetivo de abastecer as minas. O mercado interno cresceu, estimulando o comércio e a urbanização.” (Viotti da Costa, 2010, p. 241-242).

passaram a investir na mineração, tendo os escravizados como força de trabalho. Avança-se, nesse contexto, o ciclo de produção do engenho para as “vilas e cidades” (Fonseca, 2010).

A auspiciosa ideia do enriquecimento pela lavra do metal fez eclodir a necessidade de formação nas habilidades destinadas à mineração. Isso demandou tanto o giro em relação a mão de obra quanto da educação profissional para capacitação de novos trabalhadores:

E como por toda parte surgiam as possibilidades de encontrar o precioso metal, começou-se a fazer-se necessário que a lavra não ficasse entregue aos incompetentes. Uma nova modalidade de ensino profissional surgia com o aparecimento do ouro. Homens experimentados deveriam ensinar aos aventureiros a melhor maneira de examinar o metal e lavar as minas [...]. Apareceram, então, as Casas de Fundação e de Moeda (Fonseca, 2010, p. 67).

Assim como nos engenhos, onde as aprendizagens se davam cotidianamente sem necessidade de comprovação dos conhecimentos, as Casas de Fundação de Moeda funcionavam ao mesmo tempo como lugar da aprendizagem pelo trabalho do ofício. Contudo, apesar de manter o caráter não sistemático do ensino, dirigia-se, fundamentalmente, aos “elementos brancos da sociedade, filhos de colonos ou de pequenos funcionários das próprias Casas onde se trabalhava o ouro” (Fonseca, 2010). Ao final de 05, 06 anos ou até menos, os aprendizes deveriam passar por uma banca, realizada nas próprias Casas de Moeda, a fim de comprovarem as habilidades e receberem o certificado para contratação nesses estabelecimentos.

A formação no próprio ambiente de exercício do trabalho se fazia comum em outras áreas que demandavam a profissionalização de seu próprio pessoal, como nos ofícios dos Arsenais da Marinha do Brasil – a construção naval. Já no século XVIII, os formadores eram profissionais especializados vindos de Portugal, “era gente que trazia conhecimentos e que iria difundir pelos aprendizes” (idem, p. 69). A necessidade de ensinar o ofício era uma realidade forjada na bruteza dos colonizadores, “pois não havia outro meio de obter gente capaz para os serviços afetos aos carpinteiros de machado e calafates³⁰” (idem, p. 69).

Como dito anteriormente, ninguém poderia abrir o próprio serviço sem a comprovação, por banca, das habilidades desenvolvidas nos ofícios. Quanto aos demais trabalhos, que independiam de formação específica, não havia restrição para seu exercício. Resgatando o fato de que o Brasil daquela época não possuía disponibilidade de mãos suficientes para as tarefas das quais necessitava desenvolver, recorreu-se ao recrutamento obrigatório, seguindo a cultura da obrigatoriedade ao trabalho legitimada no contexto europeu do século XIV por meio das leis que vigoravam desde o

30 De acordo com a Wikipédia, trata-se de um instrumento utilizado para introduzir material impermeabilizante (estopa embebida em produtos impermeabilizantes) entre as tábuas dos cascos das embarcações. A prática da calafetagem era largamente utilizada na construção naval no período colonial brasileiro.

período feudal: Estatuto dos Aprendizes, Estatutos dos Residentes, Lei do Assentamento e, a partir de 1597, a Lei dos Pobres (Martinelli, 2011).

No caso brasileiro, o recrutamento era do tipo “*manu militari*”, ou seja, “à noite saia uma patrulha do Arsenal e 'apenava' todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher” (Fonseca, 2010, p. 71). Conforme a necessidade de disponibilidade de trabalhadores para os ofícios, era comum buscar nas delegacias presos que apresentassem alguma habilidade para as tarefas a serem desenvolvidas. A esse método, recorria-se também as forças do exército, “o que, por vezes, causava questões com a Marinha” (idem, p.70).

Somente a partir da vinda do príncipe regente D. João para o Brasil, em 1808, é que a realidade das formas de emprego e formação para os trabalhos de ofício vão alcançar desenvolvimento como caráter educacional e profissional. Até então, a indústria brasileira, agrícola e da mineração, só podia se desenvolver no âmbito estritamente necessário para os interesses de Portugal. Isso, na prática, significava que o desenvolvimento das profissões não poderia sair do local em que já estavam em prática. Portanto, mesmo depois de formados, os artífices não poderiam abrir seu próprio negócio. “O ensino de profissões, cuja maior aplicação se encontrava justamente na indústria, estava, pois, naturalmente, cerceado no seu desenvolvimento, uma vez que os possuidores de uma arte qualquer encontravam dificuldade em empregar suas atividades” (Fonseca, 2010, p. 72).

Em 1809, período joanino, era criado o Colégio das Fábricas, alavancando tanto a educação (pela primeira vez pública, ainda que destinada aos artífices que vinham de Portugal) com o desenvolvimento da indústria fabril.

Era uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes, devendo uns e outros, com o produto de seu trabalho, enquanto não se colocassem nas indústrias, fazer face às despesas da instituição que seriam auxiliadas pelo Real Erário durante o tempo em que a produção ainda não desse para cobrir os gastos (Fonseca, 2010, p. 73).³¹

A história da industrialização no Brasil é, nesse sentido, a história da educação profissional.

31 Historicamente, iniciativas de alavancar o comércio, a indústria e o desenvolvimento urbano são financiados por meio dos cofres públicos. Em “Empreendimentos para o Brasil: a Companhia do Mucuri e a formação do Estado Nacional (1847-1863)”, do professor Weder Ferreira da Silva, é descrito como a iniciativa privada encontrava no apoio do Estado formas de financiamento ao ideal industrial do país. Semelhante ao financiamento da vinda dos artífices portugueses, encontramos nas obras de Silva (2024) fundamentos para a coparticipação do Estado para o apoio à imigração de colonos europeus para a região do Vale do Mucuri em Minas Gerais. O período dissertado apresenta dados de financiamento público e privado, organização do ideal cultural e lógica para o embranquecimento populacional, salienta, inclusive, as formas de ressarcimento dos industriais e financiadores da época na abertura de estradas e criação da cidade de Filadélfia, como polo, iminentemente, imobiliário-industrial. A premissa em questão voltava-se para o escoamento das mercadorias do interior até os portos do Estado do Espírito Santo, donde, por cabotagem, eram levados ao Rio de Janeiro ou seguiam para o comércio em outras regiões do país.

Para além da necessidade de difundir a indústria, havia em igual teor o rigor ao abastecimento de força de trabalho para o Arsenal do Exército. Nesse sentido, foi organizada no interior das forças armadas a Companhia de Artífices, soldados que atenderiam às necessidades de atuação em ofícios dentro da própria lógica militar.

O destaque da vinda real para o Brasil inaugurou uma série de eventos que mudaram o contexto político, social e econômico do país. Se, em primeiro momento, essas iniciativas eram para atender as demandas da própria corte, paulatinamente, acabaram por desempenhar papel propulsor na educação e na indústria. Criaram-se não só as condições das quais as elites reais já estavam acostumadas no cenário europeu, transformou-se o espaço, a cultura e as formas de prestação de serviços e desenvolvimento profissional³² no Brasil.

Além dos trabalhos profissionais destinados aos adultos, os portugueses ou os aqui nascidos, outra ação passou a encampar o espaço da formação educacional: os das crianças abandonadas, órfãos desvalidos da sorte.

Num antigo convento da Bahia, que havia pertencido aos jesuítas e que se achava em ruínas, edificou-se, em 1819, o Seminário dos Órfãos, e como ele estava próximo do Trem daquela Capitania, achou-se útil que os asilados fossem ali aprender as artes e os ofícios mecânicos. Era o início de uma longa série de estabelecimentos destinados a acolher órfãos e a dar-lhes ensino profissional. [...] Pelo espaço de mais de um século, todos os asilos de órfãos, ou de crianças abandonadas, passariam a dar instrução de base manual aos seus abrigados. [...] A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados. Para o ensino de ofícios, com raras exceções, já se não vai mais falar em “todos os rapazes de boa educação que quiserem nele entrar”, mas “nos desfavorecidos pela fortuna”, “nos deserdados da sorte” (Fonseca, 2010, p. 76).

Pela citação, apreende-se o giro no sentido da formação profissional, antes destinada aos bons moços brancos, portugueses e/ou filhos de famílias proeminentes.

Já no ambiente do império e com a primeira Constituição de 1824, decretava-se o fim das restrições de formação profissional exclusivamente pelos mestres nas corporações de ofício. Essa determinação abriu caminho para a liberdade na formação e no exercício profissional. Contudo, a liberdade posta não foi suficiente para creditar à população interessada novas formas de organização da educação profissional da época. Somente em 1826, foi se vislumbrar um ensaio de organização da educação profissional em todo país por meio do projeto apresentado pelo então tenente-general Francisco de Borja Garção Stockler.

Contudo, somente em 1827 foi aprovado o projeto de que organizava o ensino público. Nele às meninas dever-se-ia ofertar, obrigatoriamente, artes de costura e bordado. Já em 1834, novas

32 Indústria naval, tipografia, artes têxteis, lapidação de pedras preciosas, papel, alimentícia etc.

mudanças passaram a vigorar no cenário da educação. O Ato Adicional definia a passagem da educação primária e secundária às províncias, ficando a cargo apenas da formação em nível superior. Essa separação inviabilizou o acompanhamento da educação nas províncias que, a partir de então, ganhavam liberdade em definir as próprias regras para oferta do ensino.

Segundo Fonseca (2010), a perda do equilíbrio na oferta do ensino primário e secundário revelariam a fragilidade da formação dos sujeitos em relação às aspirações que impactavam o desenvolvimento da indústria. O autor menciona que o ensino primário e secundário são “os elementos mais fortes da formação da unidade espiritual de um povo, fatores que dão um denominador comum às tendências e aspirações das diversas regiões do país de um país” (p. 81).

Adida a essa conjuntura, verificamos a fundação do Colégio D. Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. Destinado à formação do ensino secundário em bases humanísticas e literais, era o alvo de rapazes que buscavam a formação básica para o ingresso nas ciências jurídicas. Esse fato demarcava, substancialmente, os rumos e destinos contraditórios do ensino das letras sobre as artes e ofícios. Configurava-se não só uma divisão entre formação intelectual e manual, mas sobrepuja a segunda à hierarquia da primeira. Essa relação passou a identificar a superioridade da formação intelectual em relação ao trabalho profissional. Em consequência, erigia-se o formato da divisão social impulsionada pela formação educacional.

Continuava a pairar o conceito de serem os profissionais liberais mais nobres e as atividades manuais destinadas àqueles que fossem menos dotados de inteligência e de fortuna e, em consequência, o ensino de ofícios a ser olhado com olhos de menosprezo. [...] O ensino necessário à indústria tinha sido inicialmente destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e mendigos. Passaria, em breve, também a atender outros desgraçados³³ (Fonseca, 2010, p. 82).

A formação para o público considerado inferior em questão de nascença e ordem financeira, tidos como os desvalidos da sorte³⁴, só foi concretizada em 1875, por meio do Decreto n.º 5.849, de 09/01/1875, quando escolas foram criadas no então Município Neutro³⁵ e, dentre elas, uma serviria

33 Em 1854 era fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, para o ensino de tipografia e encadernação. Em 1856, O Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, voltado ao ensino de sapataria e encadernação (Fonseca, 2010).

34 O atendimento às crianças pobres, enjeitadas, ficava à deriva caritativa por meio das Santas Casas. Somente em 1855, com a criação das Casas de Educandos Artífices em quase todas as províncias o processo de acolhimento passou a ter uma vertente mais organizada, de inspiração “filantrópico-científica” (Marcílio, 2019).

35 O Município Neutro, atual cidade do Rio de Janeiro, foi uma unidade administrativa do Império do Brasil, criado em 1834, por meio do Ato Adicional à Constituição de 1824, sendo o centro político e econômico do Império do Brasil. Em 1889, com a Proclamação da República, o Município Neutro foi transformado em Distrito Federal e, em 1960, a capital do Brasil foi transferida para Brasília e o município do Rio de Janeiro se tornou o estado da Guanabara. Em 1975, o estado da Guanabara se fundiu com o estado do Rio de Janeiro. Explicação presente no site: <<https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/2880-rio-de-janeiro-municipio-neutro>>.

de Casa de Asilo, chamada Asilo de Meninos Desvalidos³⁶. Nesse espaço, que se configurou mais como recurso assistencial do que espaço de formação profissional, além da formação de primeiro e segundo graus, deveriam ser ministrados conteúdos voltados para a formação profissional de tipografia, alfaiate, carpinteiro, torneiro, pintor, sapateiro, dentre outros serviços manuais.

Em 1887 foi promulgada a lei que alteraria a oferta da educação secundária e superior e, apesar de incluir a reformulação para o ensino profissional, este só foi alterado mais tarde, quando, então, já se consagrava a República no Brasil.

Dois grandes eventos deram a tônica das mudanças que se operariam na função organizativa do país: a proclamada Abolição que, em 1888, findava o período de soerguimento da economia brasileira fundamentada no trabalho da mão de obra escravizada; a Proclamação da República em 1889. Esses foram marcos salustares na história do Brasil e tiveram grandes repercussões nas esferas política, econômica, social e cultural. Com o fim do império, encerrava-se o capítulo da educação como precedente monárquico, destinada, com elevação de grau superior à formação das elites, relegando às camadas populares um parco ensino profissional.

2.2 República e educação: da escola de aprendizes à instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica

A instauração da República trouxe com ela ideais de democratização da educação e o estabelecimento de bases diretivas em território nacional, o que representava um avanço em relação ao ensino praticado nas províncias. A questão de se apresentar a construção de uma política a todo Estado brasileiro superaria, em tese, a desigualdade da oferta da educação (e nesse sentido, a educação profissional) devido à insuficiência dos proventos próprios ou repassados a cada província.

Já em 1906, século XX, o então presidente Afonso Pena declarava, como plataforma de governo, a necessidade de investir em escolas profissionalizantes para profusão da indústria brasileira. Foi por meio do Decreto n.º 1606 de 29 de dezembro do mesmo ano que se criou o Manifesto dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dando vazão aos assuntos relativos ao ensino profissional.

36 Criado por decreto, em 1874, o Asilo de Meninos Desvalidos foi inaugurado em 1875, no Rio de Janeiro, pelo Ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira. Segundo o Regulamento de 1875, assinado pelo Ministro João Alfredo, o asilo era destinado a "recolher e educar" menores do sexo masculino de 6 a 12 anos de idade, não aceitando os que tivessem defeitos físicos que impedissem o estudo ou a aprendizagem de ofícios. Seriam despedidos os asilados que, por seu procedimento, não dessem esperança de correção e pudessem "prejudicar a disciplina ou a moralidade do estabelecimento", ou ainda aqueles que, durante três anos, não tivessem aprendido o que deles se esperava (Soares, 1981, p. 5).

A indústria em desenvolvimento requeria mais trabalhadores e com mais formação para as necessidades que iam se complexificando. A demanda não era só por contingente de trabalhadores, mas trabalhadores com especializações para realização de tarefas que necessitavam emprego de técnicas próprias. A indústriaurgia por trabalhadores mais qualificados e a qualificação dependia da expansão da formação profissional.

Em 1909, após falecimento de Afonso Pena, assume a presidência da República Nilo Peçanha e dá início à criação de escolas profissionais nas capitais dos estados por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. No entanto, permanecia no texto da lei a menção aos desvalidos, caracterizando o público prioritário a quem se destinaria à formação profissional.

Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria, nas capitais dos Estados da República, Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. O presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906. Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação. Decreta:

Art. 1º- Em cada uma das capitais dos Estados da República, o governo federal manterá por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito (BRASIL, 1909).

À primeira vista, o panorama anunciado deixava uma imagem de avanço projetado pela oferta da educação profissional. Contudo, a criação das escolas não correspondeu em igual investimento para contratação de professores, muito menos em relação aos prédios onde foram instaladas.

Assim, em 1910, estavam instaladas dezenove escolas, embora em edifícios inadequados e em precárias condições de funcionamento de oficinas. [...] a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados. [...] Os professores saíram dos quadros de ensino primário, não trazendo por essa razão, nenhuma ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional. Os mestres viriam das fábricas ou oficinas e seriam homens sem a necessária base teórica, com capacidade, apenas, de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos que traziam. Os alunos, esses apresentavam-se às escolas com tão baixo nível cultural que se tornou impossível a formação de contramestres (Fonseca, 2010, p. 92).

O paralelo que podemos fazer aqui com os Institutos Federais criados no século XXI não contraria os primórdios das escolas de Aprendizes de Artífices do século XX. Ora, as queixas permanecem em certo grau as mesmas, como apontados em estudos de Artiaga (2015), Oliveira (2017) e Miranda (2018). Se, em dada medida, as queixas da baixa formação dos estudantes que

adentram os cursos de nível médios; a baixa articulação da formação profissional dos docentes em relação ao bacharelado e à licenciatura para atuação em cursos profissionalizantes; a expansão em termos das unidades que compõe a Rede de Educação Profissional e Tecnológica de hoje sem a devida equiparação das instalações ao grau de complexidade dos cursos que se busca desenvolver; são compreendidas como “ausências”, “faltas”, “insuficiências”, são, também, velhas conhecidas desde a criação das Escolas de artífices.

Contudo, não se pode negar os avanços conquistados ao longo das décadas dos séculos XX e XXI, desde a virada da profissão Serviço Social à instituição dos IFs como equipamentos de acesso tecnológicos que passaram a atrair estudantes oriundos das escolas particulares e públicas, dado o bom êxito proclamado pelo sistema de avaliação do INEP, que acabou ranqueando os melhores resultados das instituições em relação às provas de avaliação do ensino médio (ENEM).

Retornando, porém, aos anos iniciais das escolas de aprendizes, verificamos que a alternativa para superação do quadro geral de ineficiência da política profissional educacional buscou a experiência da escola de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Separava-se completamente o ensino primário daquele relativo aos ofícios. Considerava-se aquele ensino como uma adaptação ao profissional e nele se cuidava, durante quatro anos, de alfabetizar os alunos, que entravam com cerca de 10 anos de idade; depois, passavam os educandos ao curso profissional [...]. Dessa forma, o ensino profissional começava no quinto ano de frequência à escola e se prolongava por mais quatro anos, após o que ainda havia um quinto ano destinado à especialização. [...] Durante os quatro primeiros anos profissionais, o jovem frequentava um grupo de oficinas correspondentes a uma mesma família de ofícios, na base de uma por ano, especializando-se somente no quinto (Fonseca, 2010, p. 98).

A busca por alternativas ao insucesso das primeiras escolas profissionais encontrou na experiência da escola de Parobé, renovação metodológica na condução da organização escolar, inclusive a adoção da política de oferta da alimentação escolar. A merenda escolar havia, assim, sido instituída por portaria em 26 de setembro de 1922 por ação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual estavam ligadas as escolas profissionais. Outra medida adotada era o pagamento de gratificações³⁷ aos estudantes por obra realizada, dessa forma o trabalho nas oficinas ganhava às ruas pela circulação dos produtos nela desenvolvidos. Nesse processo havia uma gênese de desenvolvimento de uma cultura proletária revigorada com o reconhecimento do que era feito e

37 “Para uns, industrializar as escolas era permitir que aos alunos fosse paga uma certa porcentagem do preço das encomendas que a escola aceitasse, sendo os trabalhos feitos dentro das horas marcadas para o ensino prático. Para outros, era aproveitar as instalações de oficinas e nelas, com alunos ou operários estranhos, trabalhar em tarefas industriais, sem prejuízo do ensino, fora das horas de aprendizagem normal” (Fonseca, 2010, p. 98). A prática de fazer do local de ensino um laboratório para a produção de artefatos, ainda que de cunho concreto (matéria prima transformada), podemos adir o pensamento atual que encampa os laboratórios das universidades, quer seja para inovação tecnológica, quer seja para desenvolvimento de pesquisas com financiamento privado.

alavancou uma disciplina ética do quanto poderia ser alcançado com a formação concluída em um país que buscava alavancar a indústria e o comércio.

Às avessas, ia se constituindo a ética conservadora do trabalho, da utilidade subserviente ao capital, o trabalho como fonte de renda e, a partir dela, o reinvestimento nas escolas. Os estudantes eram formados conforme os interesses de mercado, para a indústria. Por mais que essa etapa indicasse a necessidade de desenvolvimento profissional e de “promessa” de emprego, vemos que a lógica não era humanizadora, mas uma saída à mendicância, ao hábito condenável da preguiça e a pauperização resultante da inércia dos proletários frente ao espírito empreendedor – uma dívida de caráter.

Contudo, a industrialização no ensino profissional só haveria de ser instituída, oficialmente, por meio da portaria de 13 de novembro de 1926, por ela ficava definido a participação da indústria com a oferta da matéria-prima, pagamento das horas trabalhadas pelos alunos, demais despesas extraordinárias e a remuneração dos trabalhos dos mestres e contramestres fora das horas dedicadas ao ensino propriamente dito. “Estava, assim, oficializada a industrialização nas escolas federais, sendo aceita a solução de fazer funcionar as oficinas fora das horas regulamentares, com os alunos e com pessoal estranho” (Fonseca, 1965, p. 192).

Em 1927, foi publicado o Decreto n.º 5241, de 22 de agosto. Por ele definia-se as regras para o ensino profissional no Brasil. Importa-nos salientar, que este decreto em seu artigo quarto incluiu o direito de concorrer a cargos públicos os detentores dos certificados de qualificação profissional. Nesse quesito há uma chave para a compreensão da formação profissional que atraía não só meninos desvalidos como filhos de famílias interessadas na continuidade dos trabalhos como servidores públicos³⁸.

Na continuidade das ações daquele ano imputava-se, mais uma vez, atenção à questão do

38 Vejamos, segundo Fonseca (1965), embora o decreto não tenha surtido efeito na prática, dada a insuficiência orçamentária para dar-lhe corpo, podemos inferir que, historicamente, no início da criação dos cursos das humanidades (ainda no período joanino) havia a procura pelos filhos de senhores fazendeiros, representantes da elite agrária, pelos cursos de direito, dado o prestígio da condição do título de “doutor”. No entanto, isso encolhia a condição de atuação dos herdeiros diretos em relação ao funcionamento dos latifúndios familiares. Ou seja, mesmo sob o risco de os filhos de coronéis seguirem para as áreas urbanas para formação no bacharelado - e lá estabelecerem suas atividades advocatícias - ou; após concluído o curso superior, não encontrarem vasão ao número de formados e necessidades de absorção na sociedade da época pela realização das atividades jurídicas; ainda havia a possibilidade mais abrangente de adentramento ao serviço público. O que podemos depreender dessa relação de formação em curso superior, ou de ocupação desses cursos por parte das elites agrárias, esclarece-nos sobre como as relações de poder vão adentrando o mecanismo do Estado (ainda no período monárquico). Se não pela via direta da ordem dos grandes latifundiários, pela ação de seus representantes na esfera do Estado, garantia-se as relações de afinamento ao poder central. É pela leitura do trânsito histórico dos filhos dos empresários da terra (seja na mineração, na agricultura, ou pela pecuária) que se vai, ao mesmo tempo, coordenando estratégias de manutenção de uma ordem hierárquica que, aos poucos, vai ocupando o cenário industrial. Garantia-se, de uma ponta, a formação da mão de obra pelo abastecimento da formação aos “desvalidos da sorte”; de outra, ia-se alterando o perfil do público a partir de uma reconfiguração das escolas ligadas à formação profissional. O que o artigo quarto do decreto 5241/1927 nos apresenta é a possibilidade de ocupação das vagas do ensino profissional por aqueles que já traçavam caminhos para a continuidade de sua presença na esfera estatal.

público atendido nas escolas de artífices. “A assistência e proteção aos menores, por parte do Estado, era uma aspiração que já vinha de longe” (Fonseca, 1965, p. 202) e retomava à cena dos debates políticos, culminando com o surgimento do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, o Abrigo de Menores e o Código de Menores, este publicado em 12 de outubro de 1927.

Para o público dos “desamparados”, associada à paulatina mudança da condição de país agrícola para industrial, demandava-se um sistema de ordem educacional³⁹ que atendesse, especificamente, a questão dos menores. Paralelamente às escolas de artífices estruturava-se a legislação dos menores e com ela capítulo específico ao que se deveria ensinar a este público dentro da própria rede de estabelecimentos voltadas para a internação dos “abandonados e delinquentes”. Conforme o decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, assinado pelo Presidente Washington Luís, em seu artigo 211, definia-se a educação destinada aos menores. Esta era realizada a partir da educação física, moral, profissional e literária.

Art. 211 — Aos menores será ministrada educação física, moral, profissional e literária.

§ 1º — A educação física compreenderá a higiene e a ginástica, os exercícios militares (para o sexo masculino), os jogos desportivos, e todos os exercícios próprios para o desenvolvimento e robustecimento do organismo.

§ 2º — A educação moral será dada pelo ensino da moral prática, abrangendo os deveres do homem para consigo, a família, a escola, a oficina, a sociedade e a Pátria. Serão facultadas aos internados as práticas da religião de cada um, compatíveis com o regime escolar.

§ 3º — A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte, de um ofício, adequado à idade, fôrça e capacidade dos menores e às condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adotar o diretor atenderá à informação do médico, procedência urbana ou rural do menor, sua inclinação, à aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e ao provável destino.

§ 4º — A educação literária constará do ensino primário obrigatório.

Da lei podemos destacar seu caráter moral nos aspectos dos condicionantes físicos da ordem, da instrução religiosa e da prática profissional. O ensino da escrita e leitura como propulsor do preparo mínimo adequado aos interesses de controle das habilidades para a obediência civil. Nota-se que a questão da educação profissional pensada no âmago do Código de Menores estabelece nexos entre política educacional do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e a polícia judiciária.

Mais uma vez atrela-se à formação profissional à questão das origens sociais dos extratos populacionais mais vulnerabilizados, ainda que para os desviantes da ordem ou da lei fossem destinados estabelecimentos próprios, a questão da formação profissional mantinha-se como

39 Além das fontes documentais e bibliográficas, bases da revisão científica, encontramos nas Artes Literárias indícios do entendimento da infância localizada na preocupação social com as crianças pobres. De acordo com Josiowicz (2023), ao analisar a produção literária de Mário de Andrade, a questão da pobreza era uma expressão do abandono moral e material, um indicativo para a delinquência que, por sua vez, atrelava uma imagem negativa às possibilidades de progresso social e econômico do país.

amalgama da conformação dos corpos à subserviência do padrão de ordenamento social da República conservadora.

A década de 1930 se apresentava como divisor de águas em relação à oferta da educação profissional no país: era fundado o Ministério da Educação⁴⁰ e Saúde Pública. Ao serem ligadas a este no ministério, as escolas de artífices ganharam maior impulso, dada a qualidade de estabelecimentos ligados ao poder federal, o que representava maior investimento para o desenvolvimento das próprias unidades de ensino.

A questão da propulsão das indústrias no Brasil apresentava outra vertente: superação da oferta dos cursos profissionalizantes elementares para oferta de ensino direcionado às novas demandas industriais, conforme previsto pelo Decreto n.º 24.558, de 03 de julho de 1934. Seguiam-se, pois, para a especialização da formação técnica. A essa nova organização poderiam participar as escolas de iniciativas municipais, estaduais e particulares, devendo, no entanto, se submeterem à fiscalização da então criada Superintendência do Ensino profissional.

Em 1937, com a Lei n.º 378, de 13 de janeiro, o Ministério da Educação passaria à denominação Ministério da Educação e Saúde. A mudança de nomenclatura ocorreu também nas Escolas de Aprendizes e Artífices, que passaram a ser conhecidas como Liceus.

A Constituição Federal de 1937 abria caminho para a formação educacional como prioridade para uma nova identificação social e com ela, a dinamização do aparato industrial. Contudo, não se tratava de tornar a educação um direito público em si, mas de garantir que a formação daqueles que não pudessem pagar fosse possibilitada em seus diferentes graus como recurso à formação das classes menos favorecidas. Em suma, qualificação e disponibilidade do proletariado à indústria.

Na esteira das mudanças da educação profissional, em 22 de janeiro de 1942 é criado o Serviço Nacional dos Industriários, por meio do decreto-lei n.º 4.048. Devido à necessidade de ampliar a oferta de cursos para além daqueles especificamente industriais, em 07 de novembro de 1942 é criado o Decreto-Lei n.º 4.936. Por ele a instituição passaria ao nome Serviço Nacional da Indústria (SENAI)⁴¹ e não mais “Serviço Nacional dos Industriários”⁴².

40 “A República já tentara, em seus primeiros tempos, a mesma solução criando, em 1890, o Ministério da Instrução Pública e entregando-o a Benjamim Constant. A experiência durara, porém, pouco tempo, porque logo o governo republicano resolvia extinguir aquele Ministério, passando os assuntos que lhe estavam afetos para a pasta do Interior” (Fonseca, 1965, p. 206).

41 Embora a palavra “aprendiz” aparecesse nos documentos de criação do Senai, somente pelo Decreto n.º 5.091, de 15 de dezembro de 1942, foi definido como conceito: “Aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino, seria o trabalhador menor de dezoito anos e maior de quatorze, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que exercesse a sua atividade. Esta definição foi, aliás, mantida mais tarde pela Consolidação das Leis do Trabalho” (Fonseca, 2010, p. 500).

42 Sobre a criação do SENAI e seu impacto na formação profissional dos operários da indústria, Farias (2012) desenvolve ampla análise da formação educacional e moral das famílias dos trabalhadores em relação à docilização dos corpos. Nesse aspecto, a autora destaca que não só os corpos eram formatados à ética do trabalho, mas a consciência servil e subserviente dos integrantes do grupo familiar. Transportava-se para os lares a sistematização do código de conduta no trabalho e para toda extensão da vida social. “Além de capacitar os trabalhadores que já

Em 30 de janeiro de 1942, pelo Decreto-Lei n.º 4.073, passou a vigorar a Lei Orgânica do Ensino Industrial⁴³ deixando claro “ser aquele ramo de ensino destinado à preparação profissional de trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca” (Fonseca, 2010, p. 106). As mudanças dela provenientes operaram mudanças extraordinárias: o ensino industrial deixava de ser aplicado ao ensino primário para compor, em paralelo ao ensino secundário, o segundo grau.

Deixava ele, assim, de pertencer ao grau primário, situando-se no mesmo nível que o secundário. Enorme passo fora dado, subira de categoria o ensino industrial. Esta providência permitiria sua articulação com outras modalidades de ensino, o que, realmente, foi feito pelo artigo 18, alínea III, que estabelecia a garantia do ingresso em escolas superiores diretamente relacionadas com os cursos concluídos, aos portadores de diploma de um curso técnico. O ensino industrial existira até então como um compartimento estanque, no conjunto organização escola do país. Um jovem que se matriculasse em uma escola profissional não teria o direito de prosseguir seus estudos, ao terminar o curso inicial. Sua vida ficaria adstrita a ser a de um mecânico, um marceneiro, ou um eletricitista, conforme o curso que escolhesse (Fonseca, 2010, p. 107).

O passo qualitativo havia sido dado⁴⁴. Ao elevar o ensino industrial ao nível do segundo grau (atual ensino médio), democratizou-se as possibilidades de formação profissional para além da condição da formação inicial, haja visto que o “rapaz que começasse em uma escala industrial poderia chegar a ser um engenheiro, um arquiteto ou um químico” (idem), fato, antes, restrito aos filhos das camadas mais abastadas. “Depois da Lei Orgânica do Ensino Industrial os jovens inscritos nas escolas industriais poderiam, também, atingir as escolas de engenharia, de arquitetura, de química ou de belas-artes” (idem).

Rompia-se, portanto, com o estigma da pobreza, da condição de desvalidos da sorte como pré-requisito para o ingresso no ensino industrial. A lei passou a comportar uma nova filosofia, uma nova concepção de educação multidimensional: individual em relação ao trabalhador; econômica quanto aos interesses da indústria e seu processo de alavancamento no circuito nacional e; política em relação ao status de nação que despontava com nova base de formação dos trabalhadores e em relação a própria organização da cultura.

atuavam na indústria, o SENAI tinha como público-alvo os menores de idade, situados na faixa de 14 a 18 anos, denominados aprendizes, que se preparavam para o ingresso no mercado de trabalho. A lei determinava que o ensino oferecido aos aprendizes funcionasse durante o horário normal de trabalho e as empresas deveriam garantir a frequência dos alunos nos cursos matriculados. As escolas de aprendizagem deveriam ainda oferecer “cursos de continuação, aperfeiçoamento e especialização” aos operários já formados. Meire Muller informa que a legislação assegurava a prioridade de ingresso ao SENAI aos filhos e irmãos dos empregados das indústrias conveniadas” (Farias, 2010, p. 120).

43 A Lei Orgânica classificava os estabelecimentos de ensino industrial em quatro tipos. Às escolas seriam técnicas, industriais, artesanais ou de aprendizagem. Técnicas, aquelas em que se ministrasse cursos técnicos; industriais, as voltadas para cursos industriais; artesanais e de aprendizagem quando, respectivamente, tivessem como finalidade dar cursos artesanais ou de aprendizagem.

44 Em fevereiro do mesmo ano é fundada a União Nacional dos Estudantes.

Em continuação às providências complementares da Lei Orgânica, o Ministro Gustavo Capanema submetia à assinatura do Presidente Getúlio Vargas o decreto que estabelecia as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, instituindo as escolas técnicas e as industriais. O decreto tomou o número 4.127, tendo sido assinado em 25 de fevereiro de 1942 (Fonseca, 1965, p. 276).

Nesse ínterim, o “mesmo decreto, ao instituir as novas escolas, extinguiu todos os estabelecimentos federais de ensino industrial que estivessem incluídos na administração do Ministério da Educação” (Fonseca, 1965, p. 277). Assim sendo, os liceus foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas.

Considerando o contexto da Segunda Grande Guerra Mundial, já no governo Getúlio Vargas, destacamos que a conjuntura da efervescência bélica e a entrada das forças expedicionárias no conflito, sobreveio à política de educação novas demandas do esforço de guerra:

Em virtude do estado de guerra em que se encontrava o mundo, o mesmo decreto cuidava do ensino industrial de emergência, dispondo que os estabelecimentos oficiais de ensino daquela espécie deveriam organizar, nos três primeiros anos de execução da Lei Orgânica, cursos diurnos e noturnos de continuação, aperfeiçoamento e especialização, para jovens e adultos, a fim de atender à urgente necessidade de preparar trabalhadores para as indústrias diretamente relacionadas com a defesa nacional (Fonseca, 1965, p. 276).

Além da necessidade de preparar trabalhadores para a nova realidade industrial, a conjuntura do cenário da guerra conclamava com urgência recursos humanos para abastecimento das indústrias que seguiam em efervescência. As escolas técnicas seriam e serviriam de propulsores ao abastecimento das indústrias diretamente ligadas à defesa nacional. Assim, essas escolas não escapariam aos interesses mais imediatistas postos no contexto de cada época.

Dada a partida para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil, uma série de medidas foram tomadas para o fortalecimento da educação profissional. Dentre elas, em 1946, resultou o acordo internacional entre Brasil e Estados Unidos, para intercâmbio de professores brasileiros e americanos do ensino industrial. Objetivava-se a criação de um sistema de cooperação relativo ao desenvolvimento de saberes e técnicas que garantissem aperfeiçoamento no ensino industrial. A experiência da internacionalização, para o alavancamento da educação industrial, demonstrou-se eficaz multilateralmente. Isso viria a demarcar outras iniciativas que se fortaleceriam nas décadas seguintes.

O início da década de cinquenta marcou a correção do prosseguimento profissional para rapazes e moças. Pela Lei n.º 1.076, de 31 de março de 1950, abriam-se oportunidades de correção de rota, pois antes, no decorrer da formação, caso descontentassem com a formação, ou se deparassem com a percepção de não ser este o caminho que gostariam de seguir, restava apenas a

alternativa de abandonar os estudos ou se conformarem como artífices.

Em 1953, com a Lei n.º 1.821, chamada Lei de Equivalência, estudantes concluintes dos cursos de nível secundário, industrial, comercial ou agrícola poderiam continuar, caso quisessem, a formação em nível superior. Isso rompeu com determinação, até então vigente, que associava a formação em segundo grau a um determinado tipo de formação em nível superior. A escolha da formação passava a ser conforme os interesses dos egressos, não mais condicionada ao tipo de formação anterior.

Em 1959, surgiu a Lei n.º 3.552 para reforma do ensino industrial. Regulamentada pelo Decreto nº 47.038, a educação industrial passou pela descentralização administrativa, dando espaço para as iniciativas dos estados e municípios, ainda que, em aspecto geral, devessem seguir as regras constitucionais e as definições da educação federal. “As escolas industriais e técnicas da rede federal do Ministério da Educação não mais constituiriam, daí por diante, um sistema de estabelecimentos uniformes, com organização e cursos idênticos, subordinados rigidamente a um órgão central” (Fonseca, 2010, p. 115).

Quanto aos cursos técnicos, que passaram a chamar-se industriais técnicos, a nova lei os manteve em sua essência anterior, apenas prolongando-os por mais um ano, pois passaram a ter duração mínima de quatro anos, em vez de três como mandava a legislação precedente. Também os cursos de aprendizagem previstos na lei Orgânica foram mantidos no novo diploma legal, com a permissão de serem ministrados também nas escolas industriais ou técnicas, ao invés de constituírem tarefa apenas do Senai (Fonseca, 1965, p. 307).

O longo período de mudanças, reformas e aperfeiçoamento da educação profissional iniciada com o Ministro Capanema só veio ao término com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB). A ela sucederam as leis n.º 5.692/1971 e n.º 9.394/1996, atual LDB.

As mudanças legais, acompanharam, significativamente, as transformações no cenário político e econômico que se espalharam pelo contexto social. Enquanto a primeira LDB promove mudanças na educação profissional, a LDB de 1971 vincula a formação profissional ao ensino médio.

Em 30 de junho de 1978, por meio da Lei n.º 6545, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

No cenário mundial, a partir da década de 1970, esgotam-se as políticas sociais voltadas para o bem-estar social, alavanca-se a retomada do conservadorismo e os alaridos de contenção de gastos públicos que vão se espalhando. O discurso neoliberal retoma a cena política e com ela os

ajustes econômicos. A pressão social pela reabertura política e o fim do período da autocracia burguesa são marcados pela mudança lenta e gradual que culmina com nova eleição presidencial e posteriormente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Pela primeira vez, a educação, enquanto política pública, é apresentada como direito social e dever do Estado.

Os impactos da nova ordem mundial chegaram ao Brasil no início dos anos 1990, afetando diversos setores relacionados à economia. Operacionalizam-se, novas políticas relacionadas à educação. Nesse contexto é publicada a Lei n.º 8948, de 08 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as escolas técnicas (ETFs) e técnicas agrícolas (EAFs) em Cefets.

2.3 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Em 20 de dezembro de 1996 surge a nova lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, que traz um capítulo específico sobre a educação profissional⁴⁵.

A Lei n.º 9649, de 27 de maio de 1998, ao alterar a Lei n.º 8948/1994, inclui, em seu art. 47 a redação do parágrafo quinto:

§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1998).

Ao explicitar a condicionalidade de “somente” na redação do parágrafo, a lei acaba por restringir a expansão da rede, dada a realidade de cortes de gastos estabelecida nos planos. A situação só iria mudar com a Lei n.º 11.195 de 2005, com a alteração do artigo terceiro, parágrafo quinto da Lei n.º 8948/1994.

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005).

A troca da palavra “somente” por “preferencialmente” alargou a base de entendimento sobre condicionalidade e obrigatoriedade, propiciando novos investimentos políticos e econômicos que promoveram a expansão da Rede Federal. E em sua primeira fase, são construídas 60 novas

45 Nova redação é dada pela Lei nº 11.741/2008, passando o Capítulo III a “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

unidades e em 2007 é lançada a segunda fase com definição de mais 354 unidades até 2010.

Em 2008, por meio da Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro, é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dentre as finalidades do IFs, destacamos o artigo sexto, inciso I “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (grifo nosso). A expressão “cidadãos” no texto legal supera a ideia de “menores” e “desvalidos” como público-alvo da educação profissional. Não se trata da mudança de palavras, mas da mudança de paradigma, isso, por sua vez, refletiu na oferta e ocupação das vagas que viriam a ser disponibilizadas pelos cursos ofertados pelos IFs.

A própria constituição do corpo profissional, o estabelecimento de ensino, cursos ofertados e os resultados obtidos nas avaliações externas dinamizaram a ideia de qualidade da educação. Esses resultados promoveriam a procura por cursos de formação profissional de nível médio, na modalidade integrada (Miranda, 2018).

O desenvolvimento da rede de educação profissional e a luta pelo acesso à educação encontraram, na Lei n.º 12.711/2012 (lei de cotas), uma nova formatação para ocupação das vagas em curso de nível médio e superior das instituições ligadas diretamente ao Ministério da Educação. A lei inova ao determinar a reserva de vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino com renda per capita de até 1,5 salários mínimos e meio, pessoas pretas, pardas, indígenas, pessoas com deficiência⁴⁶.

Em 2023, outra alteração vem com a Lei n.º 14.723 de 13 de novembro, alterando a renda per capita de 1,5 s.m. para 1 salário mínimo, promovendo nova definição sobre o perfil de acesso dos alunos a partir do recorte de renda. Para o corpus das lutas no campo da permanência, soma-se a Lei n.º 14.514 de 03 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil, antes desenvolvida como programa por meio do Decreto n.º 7.234/2010.

Pelo exposto, entendemos que a longa jornada para a constituição da educação profissional no Brasil sempre esteve ligada à necessidade de formação da mão de obra, quer seja para abastecer as indústrias, quer seja para o processo de circulação das mercadorias. Mesmo com o advento da Constituição Federal de 1988⁴⁷ a educação manteve-se atrelada à “qualificação para o trabalho”, sendo ratificada na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/1996⁴⁸ como meio para “progredir no

46 Inclusão por meio da Lei n.º 13.409/2016.

47 Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1988).

48 Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

trabalho”. Contudo, a simples menção ao trabalho não garante condições de absorção das/dos trabalhadores formados na sociedade do capital. Sendo as marcas do desemprego, do subemprego, do trabalho explorado, características fundamentais do processo de exploração (Antunes, 2008).

O percurso histórico da educação profissional revela situações importantes: em primeiro ponto, a educação profissional é uma forma de educação para o trabalho a partir do trabalho, como vimos nas primeiras indústrias da cana de açúcar e da mineração. A escola e o trabalho confluíram para o mesmo espaço, fazendo do lugar de trabalho o ambiente de aprendizagem. Segundo ponto, o desenvolvimento da indústria demandou especialização de formas de trabalho, havendo a separação progressiva do lugar do trabalho para o lugar da aprendizagem. Terceiro ponto, a formação profissional estava atrelada às condições da mão de obra, ou seja, a quem executa e a quem determina a execução. Em outras palavras, educação para quem planeja e para quem realiza, quem manda e quem obedece. A dualidade posta estava relacionada às condições econômicas da família de origem, sendo diferentemente direcionada aos filhos das camadas abastadas e aos filhos dos trabalhadores.

Um quarto ponto: mesmo dentre os trabalhadores havia diferença do que ensinar conforme o gênero, o que vai impactando nas relações de dominação tanto entre os homens ricos ou pobres quanto estes em relação às mulheres. Essa será repercutida na divisão social e sexual do trabalho, reproduzindo mecanismos de dominação manual, intelectual, racial e sexual.

Quinto ponto: na ausência ou insuficiência de trabalhadores/as a serem recrutados, recorria-se ao discurso da vadiagem, para aproveitamento do trabalho forçado. Nesse ponto não haveria escolha para os mais frágeis do sistema: crianças órfãs, pobres ou abandonadas.

A mudança do entendimento a quem deveria ser destinada à educação profissional foi uma mudança qualitativa quando se passou a imprimir sobre a formação às condições de prosseguimento em formação superior. Vemos o quadro dos desvalidos mudar para operários, destes para trabalhadores, e destes para cidadãos. Mas afinal, quem é o cidadão na sociedade do capital? Debateremos esse ponto no capítulo 7 nas análises dos dados dos questionários e entrevistas, com vistas à aproximação do exercício profissional da/do assistente social em interlocução com a educação e os direitos humanos.

Sobre as políticas sociais⁴⁹, devemos questionar sua funcionalidade ao capital e sua capacidade de atendimento aos direitos requeridos pela classe trabalhadora. Como vimos anteriormente o Estado não é um ente neutro, aliás, trata-se de um Estado burguês. Contudo, quem ocupa as vagas de direção política dessa instituição não são apenas membros da burguesia e/ou dela

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

49 Daqui por diante, remetemos às políticas públicas como políticas sociais; dado o recorte no campo da educação.

representantes diretos (capitalistas ávidos pelo crescimento dos superlucros) mas, conforme conquistam espaço e visibilidade, membros e representantes da classe trabalhadora. Portanto, devemos ler com cautela as iniciais constitucionais que demarcam o “Nós, os representantes do povo”, bem como afirmativas que consideram “as legítimas aspirações do povo” ou que afirmam que “Todo poder emana do povo e em seu nome é exercido”.

Notem, desde a Proclamação da República, todas as constituições que se seguiram trouxeram o “povo” como senha para o exercício de poder, uma justificativa para a legitimação das formas de governo (democráticas ou não) sustentadoras e sustentadas do e no novo padrão produtivo de acumulação de riqueza. Por estes termos, incluir formas de atendimento ao povo (consideradas como benesses ou “reconhecidas” como direito) por meio de políticas sociais era um caminho inevitável - porém, ajustável -. Assim, “povo” e “cidadania” passam a ser termos atrelados no processo da conquista de direitos civis, políticos e sociais, ainda que associados ao processo de inclusão/exclusão no mundo do trabalho e capacidade de consumo de serviços e mercadorias na contemporaneidade capitalista.

Pereira (2011), ao tratar do significado da política social e dos conceitos correlatos, defende que deve-se levar em conta que “ao contemplar todas as forças sociais e agentes sociais, comprometendo o Estado, a política social se afigura uma política pública, isto é, um tipo, dentre outros, de *política pública*” (p.173). Por esse entendimento, a autora afirma que não se pode restringir a política social somente à esfera estatal como se fosse algo pertencente ao Estado (assunto de Estado, restrito ao Estado), ao contrário, por constituir uma série de medidas que consideram o interesse de todos e que a todos compromete por suas demandas e necessidades, forja-se como direito que, enquanto lei maior, deve estar acima do próprio Estado, vinculando-se ao criador deste: a sociedade. “Portanto, embora a política pública seja regulada e frequentemente provida pelo Estado, ela também engloba demandas, escolha e decisões privadas, podendo (e devendo) ser controlada pelos cidadãos⁵⁰” (p.174).

Analisar as formas de implementação de políticas sociais mais amplas, ainda que conciliáveis ao capital, significa analisar os modelos de *Welfare State*⁵¹ (Estado de Bem-Estar Social) empreendidos em diversos países pós II Guerra Mundial. Interessa-nos, aqui, pontuar que houve na história de países capitalistas centrais, cada um a sua maneira, um período de alargamento da oferta de políticas sociais de maior proteção social.

Na análise de Marshall (1967) a conquista da cidadania foi caracterizada pelo equilíbrio

50 Constituição Federal de 1988, art. 193, parágrafo único: “O Estado exercerá a função de planejamento das políticas sociais, assegurada, na forma da lei, a participação da sociedade nos processos de formulação, de monitoramento, de controle e de avaliação dessas políticas” (Redação dada pela Emenda Constitucional n.108, 2020).

51 *As três economias políticas do welfare state* de Gosta Esping-Andersen. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/99DPRg4vVqLrQ4XbpBRHc5H>>.

entre produção e capacidade de consumo, no qual se firmavam os direitos sociais aos já conquistados direitos civis e políticos. Para ele, a face do Estado estaria voltada para a mediação como forma de prover condições dignas de vida para a população.

De acordo com Behring e Boschetti (2008) os desdobramentos das políticas sociais dessa época partem dos pressupostos keynesianos adidos ao fordismo. A expansão dos direitos sociais estaria vinculada ao contexto político da Guerra Fria e da capacidade reivindicatória dos sindicatos “o que forjou um grande pacto social entre os segmentos do capital e do trabalho no setor monopolista, coordenado e sustentado pelo Estado” (Behring; Boschetti, 2008, p. 83).

O Estado de Bem-Estar Social foi um período datado e apresentou indícios de esgotamento no final dos anos de 1960 quando se iniciou a terceira⁵² grande crise do capital. A partir da década seguinte o colapso é inquestionável. Seguiram-se, a partir de então, crises cíclicas que colocaram em xeque as defesas empreendidas sobre o papel do Estado na promoção de políticas sociais. Entrava em falência não só o *Welfare State*, mas todo ideólogo que o irrompeu. “O balanço social do “trintênio glorioso” é colocado em discussão no curso da década de 1970, inicialmente de maneira tímida e, posteriormente, de maneira muito mais radical” (Merrien, 2007, p.126). Dessas cinzas ressurgem explicações que culpabilizam o próprio Estado pela obra caótica, com destaque para a elevação de Hayek (2010) por seu clássico *O caminho da servidão*.

Novos agentes e medidas políticas entram em cena para driblar a crise e suceder a alavancada da economia a partir de uma série de medidas neoliberais. Grandes organizações internacionais como Banco Mundial, FMI e OCDE passam a intervir em escala mundial.

Nos países ocidentais, as ideias econômicas neoliberais, colocando a ênfase na necessidade da desregulamentação dos circuitos econômicos e dos efeitos negativos do Estado Social sobre o crescimento econômico, adquirem um peso crescente ao longo das décadas de 1980 e 1990. [...] Os Estados são pressionados a desenvolver um quadro econômico atrativo: baixos encargos sociais, baixa tributação, Direito do Trabalho flexível e pouco protetor. No entanto, apesar do atrativo intelectual das novas proposições e as pressões nesse sentido das coalizões patronais, os governos ocidentais têm a escolha do tipo de adaptações a serem feitas. E, na maioria dos casos, as novas políticas não tomam de empréstimo, senão parcialmente, esse repertório de ação neoliberal. Os países em desenvolvimento, no entanto, agem de forma bem diferente. Na América Latina, a crise severa dos anos 80 provoca um reexame completo das políticas desenvolvimentistas seguidas desde os anos 60. [...] Essa crise proporciona uma influência considerável aos organismos de créditos internacionais, como o FMI, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, os quais, com o apoio de grupos sociais internos desses países, impõem logo de início um programa econômico de ajustes estruturais: medidas de austeridade extremamente severas, uma reorientação da produção em direção à exportação e um

52 “A primeira destas crises emergiu em 1873, tendo como cenário principal a Europa e se prolongou cerca de 23 anos; marcada por uma depressão de mais de duas décadas, ela só se encerrou em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou explodiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra” (Netto, 2012, p. 415-416). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/?format=pdf&lang=pt>>.

programa de desregulamentação e de privatização das atividades estatais e de cortes nos investimentos sociais (Merrien, 2007, p. 134).

É interessante considerarmos como as regras neoliberais são formatadas por quem e para quem elas se destinam. Harvey (2014) ao se deter nessa questão afirma que:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado da saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), eles devem ser criados, se necessário pela ação do Estado (Harvey, p. 2014, p. 12).

Por essa definição fica bastante óbvio o papel do Estado na ideologia neoliberal, uma doutrina fixada na defesa intransigente da propriedade privada e instituidora do Estado Capital de coalizão burguesa nacional e internacional. Os interesses que contam são daqueles que detêm os meios de produção e as formas extraordinárias de garantia do padrão de riqueza a partir da extração dos superlucros. O capitalismo financeiro apresenta sua letalidade social principalmente em países periféricos que servem como amortecedores de impactos aos países de primeiro mundo. Se nestes foi possível um ajustamento menos invasivo, nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento a fatura foi cobrada.

A recorrência aos empréstimos (como é comum e característico de países de capital de dependente) cela a pactuação às custas da classe trabalhadora a continuidade, em dada medida, das ofertas de cobertura sociais aos países centrais. Não que estes mantenham os padrões anteriores do *Welfare State*, absolutamente, mas oblitera os custos mais letais dos ajustes necessários à recomposição de seus estratos hierárquicos.

Harvey (2014) destaca que não se tratou apenas de uma corrosão política e econômica com graves ajustamentos sociais, mas, em superioridade, do condicionamento ideológico que busca suplantar a consciência de classe (tanto em si quanto para si) pela solidariedade orgânica ao capital. Esses rebatimentos se dão em toda parte, quer seja nos postos políticos – e, portanto, na construção de políticas sociais – quer seja no formato como as políticas sociais remanescentes irão se configurar.

Além disso, os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de

ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (Harvey, 2014, p. 13).

Com tudo isso, como fica o Brasil e a política de educação? Para compreender a simbiose ao capital, não podemos perder de vista que o Brasil se enquadra como país periférico de capital dependente e que a política de educação, enquanto política social, está margeada pelos interesses de classes. Ora, não podemos excluir os movimentos em defesa da educação e da escola pública de qualidade, assim como não podemos ignorar que, como dito anteriormente, nenhuma política é neutra nessa correlação de forças.

Apesar de o Brasil ter vivenciado o que muitos autores poderão definir como “Desenvolvimentismo” ou um “Estado de Bem-Estar Periférico” - a depender da tese que defendem -, o fato é que, enquanto país dependente de capital estrangeiro, de tecnologias e da aliança burguesa internacional a qual serve e abastece (pouco a si, o suficiente para se manter; muito aos outros, o suficiente para que eles se mantenham) isso não foi suficiente para garantir sua independência moral. O período de crescimento não foi o bastante para garantir sua “resplandecência nacional e internacional”.

Neste caso, os ajustes neoliberais firmados no contexto mundial só vêm a se infiltrar no final dos anos de 1980, pós Constituição Federal de 1988, mais precisamente na década seguinte. Os governos que se seguiram, Collor e FHC, cada um de uma forma, seguiram a cartilha neoliberal, com mais ou menos rigor, quer seja no retardo a implantação e implementação das leis que viriam a materializar as conquistas cidadãs da Carta Magna, quer seja na inclusão e adoção de artigos e medidas que abriram à iniciativa privada espaços garantidos de atuação.

O próprio apelo à solidariedade foi um chamamento à sociedade civil a arcar com os custos sociais pela oferta de direitos e serviços que deveriam ser materializados pelo Estado. Mesmo no governo PT isso não foi diferente, apesar de ser marcado por uma nova “pactuação social”, uma pretensa harmonia entre as classes e equilíbrio de forças antagonistas, foi a tônica da direção adotada nos anos (2003-2016), quebrada apenas com o “golpe” de 2016 – quando se exauriu a conciliação por parte das elites burguesas -. Iniciando nova etapa de austeridade política para retração das políticas de seguridade social, especialmente no mundo do trabalho. O mais duro golpe se dá nas eleições de 2018, garantindo ao ultraconservadorismo espaço no cenário brasileiro com o início do governo bolsonarista.

No entanto, para retomarmos o papel da política educacional, precisamos nos deter nas mudanças educacionais do século XX. Shiroma et al (2002) apresentam as inúmeras reformas educacionais que acompanharam as mudanças no cenário político e econômico, embora acompanhadas de apelo humanitário.

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade burguesa. Adaptando-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (Shiroma et al, 2002, p. 9-10).

As reformas apresentadas pelas autoras datam dos anos de 1930, 1940, 1960 e 1970, como forma de adentrarem reformas que seguiram uma lógica no padrão de acumulação de riquezas, ou seja, as mudanças, por mais que contemplassem argumentos da qualificação, da formação humana e social, sempre estiveram estreitamente articuladas às formas de atendimento às mudanças produtivas do sistema capitalista. Em outras palavras, a formação nunca foi meramente desinteressada, mas programada e orientada para a extração de mais-valia, quer seja, promovendo ideologias conservadoras, quer seja inovando no conservadorismo da promoção ético-capitalista. Pairava um ideário de educação que fosse capaz de promover a virada modernizadora necessária ao passado ainda recente do atraso escravista.

Na Era Vargas, tem-se o destaque das primeiras medidas necessárias à virada educacional. É criado o Ministério dos Negócios, da Educação e da Saúde Pública; também nessa época “inexistia uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e a elas subordinasse os sistemas estaduais” (Shiroma et al, 2002, p. 18). As reformas iniciadas puderam dar corpo ao ensino secundário, comercial e superior. Uma série de decretos foram criados para a organização nacional do processo educativo, muito embora o foco estivesse voltado para o ensino comercial.

Também o papel da Igreja se mesclava às ações de governo, o foco na defesa da família, dos costumes e da fé se tornaram presentes nas escolas por meio do ensino religioso. Da catequese aos índios à obrigatoriedade da oferta aos estudantes, a Igreja se reestruturou à nova ordem com vistas a fomentar a disciplina religiosa do trabalho contra a “preguiça” e a vagabundagem. Sendo interessante parceira no desenvolvimento de uma sociedade que avançasse nos tempos necessários à industrialização sem perder os pressupostos da ordem e da mansidão ao trabalho tanto na esfera pública quanto privada.

De outro lado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova buscava no referencial europeu uma educação pública e laica para todos. Primavam pela ruptura com a educação atrelada à fé católica, haja vistas que consideravam perniciosa ao ideário modernizador a presença da Igreja

como resquício de uma era ultrapassada que insistia em manter-se na direção moral e formação da sociedade brasileira.

De um lado, a Igreja e seu enorme poder de influência sobre a população e de pressão sobre o próprio governo; de outro, os que propunham novos conceitos educacionais e seu prestígio como “educadores” na sociedade brasileira. Vargas e Campos procuravam conciliar as reivindicações divergentes e, sempre que puderam, manipulavam-nas em seu proveito (Shiroma et al, 2002, p. 22).

A educação definida no Estado Novo, alimentou-se de discursos cooperadores, uma vez que destinou aos menos favorecidos uma formação de base vocacional e profissional. Já nos anos de 1940 entra em cena a Lei Orgânica do Ensino Industrial, cujos argumentos políticos ainda consideravam a necessária educação para os “desvalidos da sorte”:

A nova filosofia se definia, também, pelos conceitos fundamentais que a Lei Orgânica emprestava ao ensino industrial. Era individualista quando dizia que aquele ramo de ensino atenderia aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana. Tinha um fim social ao declarar que também visaria aos interesses das empresas e da Nação, preparando, para aquelas, a mão de obra necessária e, para esta, os elementos construtores de sua economia e cultura (Fonseca, 1961, p. 267).

As Leis Orgânicas desse período privilegiaram os ensinamentos voltados ao técnico-profissionalizante industrial, comercial e agrícola, tripé do que se buscava florescer no país.

Já com a Constituição de 1946, depois do período ditatorial do Estado Novo, a liberdade e a educação ganharam maior destaque. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, contudo, não reproduziu os efeitos esperados, persistindo os ranços conservadores e interesses privatistas. Novas investidas contra a democracia foram implantadas com a instauração da ditadura civil-militar de 1964. Ganham fôlego as teorias do “capital humano”, combustível para a alavancada do parque industrial brasileiro, ainda que, como nos períodos anteriores e seguintes, substancializados com o capital externo (e com ele a cartilha de deveres a serem seguidos).

Uma outra Constituição foi promulgada em 1967 e em cadeia nova Lei de Diretrizes e Bases surge em 1971 fomentando a bagagem tecnicista da educação garantindo-se dois pontos principais:

O primeiro era de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria que viesse a favorecer o processo de **importação tecnológica** e de modernização que se pretendia para o país (Shiroma, 2002, p. 36 – grifo nosso).

Por mais que estejam atreladas à educação e economia, também se verifica outro aspecto da

condição de contradição, a Lei de 5.540/1968 havia condicionado a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tão reverenciada na atualidade. Ainda, estabeleceu o regime de dedicação exclusiva docente nas universidades, organizou a estrutura de departamentos e a divisão do trabalho em disciplinas, organizou os tempos semestrais e a entrada por vestibular (etapa eliminatória). De fato, avanço em meio a recuos são exceção, mas são possíveis quando se tem, ainda que sob pressão, a existência de movimentos que tendem a insistir no progresso como meio de concretização de um padrão de produção material e intelectual apta ao capital. A contradição é parte inerente de um sistema que busca o crescimento para apropriação privada de seus frutos. Fazer crescer é sempre um risco de escapes autônomos, “precisamente porque educação, flexibilidade e mobilidade geográfica, uma vez adquiridas, ficam mais difíceis de ser controladas pelos capitalistas” (Harvey, 2014, p. 175).

Vindos os anos de 1980, iniciou-se a transição para a reabertura democrática. Os movimentos sociais encontraram apogeu nas lutas por diretas já e pela inserção de direitos sociais (ao contrário do que se estendia no cenário internacional) na nova Constituição que estava em fase de elaboração. As emendas populares foram marcantes como forma de fixação do ideal democrático e do avanço da cidadania. A Constituição promulgada em 1988 deixou clara a presença dos movimentos de direita e esquerda, não foi, portanto, cidadã por condensar apenas demandas da classe trabalhadora, mas por pressão das classes fundamentais na disputa por seus interesses individuais, sociais, coletivos e privatistas.

A década seguinte foi marcada pelo cenário das conferências, debates e produções coletivas que tanto presentes na Constituição quanto por inclusão signatária, abriram espaço para os aclamados Direitos Humanos. Destaque à Conferência Mundial de Educação para Todos:

Financiada por organismos internacionais como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas Para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo (Shiroma, 2002, p. 57).

A educação ganha destaque internacional, mas não nos aspectos tão almejados pelos defensores da educação pública, laica e de qualidade (na acepção da palavra) para todos (independente de quem, e considerando todos como todos); mas na continuidade dualista, refratária aos interesses capitalistas e cada vez mais aviltada pela esfera privatista. O acesso e a permanência passam, na esteira neoliberal a proclamar o mérito como avalista do todos e não como direito universal.

O Estado brasileiro das últimas três décadas desempenhou papel de mudanças e permanências, inovações e retrocessos em suas formas de governar e na maneira de apresentar as políticas sociais. O que podemos compreender é que as reformas propostas no governo FHC impactaram não só a década em que se impetrou, mas, também, por todo ideário de contrarreforma que se estendeu desde então. Não só passados o tempo de cada governo, mas os tempos comprometidos do futuro dos governados se põe em questão.

Os direitos humanos defendidos e suprimidos em cada tempo também encontram abrigo em sua defesa, mas também servem de embuste a distorções de seus sentidos mais universais. Freitas (2018) ao tratar da reforma educacional em sentido empresarial, salienta ideologias que são avidamente defendidas pela direita. Ao explicitar o tema da liberdade, o autor denuncia a leitura restrita desse conceito aclamado como natural aos que se empenham, produzem e que não podem senão pelo mérito colher frutos. Nesse sentido, a democracia de todos não pode ser aceitável quanto inflige os interesses da minoria, da propriedade privada e dos lucros almejados pela burguesia neoliberal.

A educação não tem poder nem por si mesma, nem enquanto política, nem mesmo como ideologia para superar a ordem do capital. Ela, diferentemente do que se anuncia a elite, não é salvacionista. Essa estratégia é endógena às artimanhas de se esperar algo de uma política que é construída para concentrar forças para concorrerem entre si na conquista de vagas escolares, na conquista de reconhecimento pela qualificação para, assim, se tornarem mão de obra física e intelectual ávida por ser mercadoria ao capital.

CAPÍTULO 3 - SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: INTERVENÇÕES PARA O ACESSO PERMANENTE

Este capítulo⁵³ se dedica a repensar o acesso à educação para além do marco ocupacional das vagas disponibilizadas nas redes públicas de ensino, por meio da revisão bibliográfica. Nosso objetivo é avaliar como o Serviço Social pode colaborar com a melhoria das políticas educacionais e dos processos de escolarização. Discutimos o papel dos intelectuais orgânicos das camadas populares frente ao direito fundamental à educação pública, laica e de qualidade. Ao fundamentar a pesquisa qualitativa em autores progressistas, apoiamo-nos nas lentes da teoria crítica para refletir a questão dos direitos humanos no circuito fechado dos estratos de poder da sociedade de classes.

Analisamos a ressignificação do acesso à educação como requisito necessário para ampliação da participação popular ao conhecimento socialmente produzido. Destacamos que a organicidade do Serviço Social junto às demais categorias profissionais fortalece a defesa da liberdade como valor ético central. Entendemos que a educação para a liberdade é aquela que construímos coletivamente para desnudar as faces da dominação e que, portanto, não se limita à reprodução do referencialmente disponibilizado pelos planos de Estado e/ou governo.

Tratar da questão dos direitos humanos e da educação, assim como da educação em direitos humanos, tem sido um processo que requer tanto a incursão histórica (com relevância geográfica e política), quanto ontológica. Desbravar as condições que deflagraram gerações e frações da conquista de direitos civis, políticos e sociais tem se revelado um caminho profícuo, porém datado, para compreensão mais ampla do reconhecimento da dignidade humana.

Ao propormos a tríade direitos humanos, educação e ressignificação do acesso, instituímos um novo olhar sobre o circuito da conquista de direitos. Ou seja, ter como ponto de partida a bandeira dos direitos humanos significa reordenar prioridades. A educação, nessa sequência, é o meio para apropriação da riqueza intelectual – legado que se alcança ao “compreender o conhecimento como fruto da ação humana, mediatizada pelo trabalho, reelaborada nas práticas educativas, é considerá-lo como legado histórico, patrimônio de toda humanidade. Portanto, direito de todos” (Miranda, 2018, p. 92). O acesso, por sua vez, é aqui defendido para além da etapa lógica que se dá pelo ingresso, frequência e conclusão de estudos dentro de um ciclo de formação educacional.

Buscamos, a partir da revisão literária, refletir o acesso como resultante da pressão social e cotidiana pelo direito humano ao construto coletivo do conhecimento. Nesse sentido, o acesso se

53 Capítulo foi publicado no formato de artigo “A ressignificação do acesso à educação como expressão dos direitos humanos”. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/4302>>; Acesso em 29 de jan. de 2025

estende para além de um momento, não se confundindo com o ingresso, não se definindo como ato formal da matrícula, ou mesmo pela operacionalização ou meta governamental para expansão de vagas.

Ao conjugarmos o acesso como mecanismo perene de direito ao conjunto dos saberes sistematizados, elevamos ao estado do presente, como objeto e objetivo para o exercício político da cidadania. Ao mesmo tempo em que fortalecemos a luta pela expansão dos direitos humanos como ação de insubmissão ao regime capitalista – que mascara a rigidez e os limites da democracia burguesa – também apontamos para o risco de fazer desse movimento apenas uma reprodução das ideias capitaneadas pela classe dominante.

Ora, a capacidade dos intelectuais a serviço da elite não deve ser subestimada. As estratégias de transmutação das bandeiras de luta da classe trabalhadora são comumente digeridas e reapresentadas como sendo respostas de uma face humanitária do capital. Por essa vertente, Marx e Engels (2009) pontuam:

As ideias dominantes são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Entender os limites reais do atual modo de produção é estabelecer a crítica sobre as possibilidades de subversão das regras do jogo e tornar como horizonte, para além da emancipação política, a emancipação humana. Portanto, ao abordarmos a educação formal como um veículo de acesso ao conhecimento - bem como a resignificação do acesso -, não significa ignorar a própria impossibilidade do sistema em se sabotar, permitindo a plena expansão dos direitos humanos. Dentro de um sistema fechado, construído para se manter como tal, apenas se permite uma estreita margem de liberdade para que de perto torna míope e confundível como emancipação a ideia do pequeno trânsito que deixa criar. Há que se dizer, nas palavras de Freire (2020):

Mas a mesma frase, a mesma temática, Educação em Direitos Humanos, soa diferente, de acordo com a postura, com a compreensão política, ideológica, do professor. [...] Portanto, a visão ou compreensão dos direitos humanos e da educação dependem de como eu me vejo no mundo politicamente, depende de com quem eu estou, a serviço de quem e a serviço de que eu sou educador. Por isso mesmo é que o problema da educação, associada ou não aos Direitos Humanos, porque ela já é em si um direito fundamental, não é uma questão que possa ser explicada burocraticamente ou pedagogicamente. [...] Refletir sobre isso, dessa forma, é absolutamente importante e fundamental para não cairmos em posições ingênuas que somente frustram e desanimam (Freire, 2020, p. 37).

Entre o fatalismo e o pessimismo muito há que se pensar sobre a concretude da vida nas relações sociais. “Nesse sentido, é importante reafirmar que a Educação se constitui como um campo de disputa entre projetos educacionais, reflexo entre os diferentes projetos societários” (Dantas, 2021, p. 131). A reprodução social se manifesta simbioticamente às ideias que, reciprocamente, transportam às realidades códigos conservadores e progressistas, conforme pende a correlação de forças.

Assim sendo, para continuar o debate sobre o tema proposto, estabelecemos nas sessões seguintes exposições que abordam a educação como conjunto de práticas e saberes que devem ser encampadas para a liberdade, nesse sentido um meio; como ferramenta de reificação de direitos, saindo do campo da ideiação para ser exercício profícuo da dignidade humana; por conseguinte, como espaço do repensar da participação social, coletivizando a produção de conhecimentos e de novas formas de estar no mundo e dele se apropriar.

3.1 Acesso à Educação: para além de uma leitura restrita

O acesso à educação tem sido apontado por inúmeros estudos como meta da política pública de educação a partir do aumento do número de matrículas⁵⁴. Outros estudos tratam da permanência enquanto etapa subsequente à efetivação do ingresso, focando nas condições concretas e subjetivas como condicionantes do êxito nas trajetórias escolares – quer seja na educação básica e/ou superior, quer seja nas formações em pós-graduação.

No aspecto formal, a legislação federal que trata da política de educação em todo território nacional, Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, aponta em seu artigo terceiro a igualdade de condições para o acesso e permanência escolar, ratificando a ideia de momentos distintos: ingresso/reingresso e situação de vínculo institucional ao longo do percurso de períodos letivos. Verificam-se, pois, olhares específicos, debates e pesquisas que se voltam às políticas de ingresso, bem como mapeamento de lutas históricas pela ampliação de vagas na rede pública de educação, fundamentando, à posteriori, movimentos em prol da qualidade da educação.

Nesse conjunto, destacam-se: a Política de Cotas instituída pela Lei n. 12.711/2012⁵⁵ e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), regido por meio do Decreto Federal n.

54 A lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024. Ratifica o art. 214 da Constituição Federal de 1988 em seu inciso II ao estabelecer como metas a questão da “universalização do atendimento escolar” em seus diversos níveis, etapas e modalidades no regime de colaboração entre as diferentes esferas do poder público.

55 Sancionada em 29 de agosto de 2012 pelo Governo Federal, após treze anos de tramitação nas casas legislativas. Foi alterada em 28 de dezembro de 2016 para inclusão da reserva de vagas para pessoas com deficiência.

7.234⁵⁶, de 29 de junho de 2010. O primeiro documento dispõe sobre o ingresso nas instituições públicas federais de nível médio e superior, reservando percentual mínimo de cinquenta por cento das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino, e deste quantitativo novas subdivisões contemplando grupos sociais distinguidos por questões relacionadas à renda, identidade étnico-racial e situação de deficiência.

O segundo, prima pela permanência de estudantes das instituições federais de educação por meio de ações de assistência estudantil que equalizam a igualdade de oportunidades aos jovens regularmente matriculados. Nesse caso, o programa, ao democratizar a condição de permanência, volta-se, prioritariamente, ao público oriundo da rede pública de educação básica e com renda per capita de até um salário mínimo e meio.

À priori, o acesso e a permanência, senão nas instituições federais, estariam “cobertos” a partir das estações normativas citadas. Por outra forma, dois momentos da luta social da classe trabalhadora estariam sendo atendidos, ou parcialmente atendidos, por meio de conquistas fundamentais no cenário contraditório e antagônico da sociedade capitalista. Contudo, avanços em uma esfera da realidade não significa o atendimento da totalidade da mesma, daí lembrarmos que essas normativas dizem respeito às instituições vinculadas diretamente ao Ministério da Educação (MEC), ficando desobrigadas todas as demais unidades pertencentes às redes municipais e estaduais⁵⁷. Além disso, mesmo no rol das federais há entraves relacionados à expansão das universidades e institutos no que tange à interiorização do ensino, pesquisa e extensão; sumariamente quando se trata do orçamento para a garantia da permanência estudantil.

Portanto, seja em qual rede, espaço ou área educacional, o campo das disputas ideológicas e materiais se mantém, haja vista a condição de impossibilidade de plena realização de direitos na sociedade organizada em torno da propriedade privada e das consequentes desigualdades sociais. Nesse sentido, falar de direitos humanos requer atenção para não incorrermos no equívoco de considerá-los como possibilidade integralmente alcançável; quiçá a educação, como política formal de Estado – portanto, igualmente limitada às regras burguesas – como recurso infalível para a emancipação humana na apropriação dos direitos humanos. Eis um labirinto que precisa ser vencido.

Vejamos o que Freire nos diz a respeito da educação:

56 De acordo com o art. 4º do mesmo decreto, “as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo docente”. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>.

57 De acordo com o PNE (2014-2024), as metas 1 a 5 e 7 a 9 referem-se à Educação Básica; a meta 12 dispõe sobre a educação Superior. Essas metas tratam do acesso, trajetória e aprendizado.

A educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser. E é exatamente essa contradição que explicita, que ilumina, que desvela a eficácia limitada da educação. O que eu quero dizer é que a educação é limitada, a educação sofre limites. Aliás, isso não é privilégio da educação, não há prática humana que não esteja submetida a limites, que são históricos, políticos, ideológicos, culturais, econômicos, sociais, limites de competência do sujeito ou dos sujeitos, limite de sanidade do sujeito; há limites que fazem parte da natureza da prática e há limites que estão implícitos na natureza finita dos sujeitos da prática (Freire, 2020, p. 38).

Tratar da educação, sobretudo a ofertada nos equipamentos do Estado, no contexto da sociedade organizada no modo de produção capitalista implica compreender os aspectos contraditórios que ora produzem luta, ora produzem acomodação. Não se pode perder de vista a natureza imperfeita dos atores sociais que, em seus grupos, disputam fatias da riqueza materialmente produzida. Por este ângulo, a educação, enquanto produto da divisão de classes, traz em si, engendrada pela consciência dos sujeitos que a produzem, gérmenes da potência para libertação; bem como expoente de reprodução da alienação.

A educação não é neutra, assim como não são os seres que a promovem. Portanto, ela não é um produto isento da consciência ou das escolhas das classes e de seus representantes intelectuais.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função social no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...] Pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe (Gramsci, 2014, p. 15).

Compreender, portanto, a educação como um produto da sociedade de classes é fundamental, para assim também visualizar os limites reais a que é imposta e como estes repercutem na capacidade organizativa dos que dela dependem para sua própria formação organizativa. Por outro lado, o embate dos grupos fundamentais não elimina a possibilidade de subversão à ordem imposta. Daí o caráter libertário da educação quando assumida pelos representantes das camadas populares como limitada. Isto é, conscientes da impossibilidade de ser a educação por si só capaz de produzir libertação, os intelectuais de base podem pela consciência da superação das causas ingênuas arremeter novas possibilidades de promoção de uma educação comprometida com as necessidades sociais de novas frentes revolucionárias.

3.2 O trabalho em equipe fortalece a coletividade da defesa dos Direitos Humanos

A defesa dos direitos humanos é práxis. Por isso, na realidade em que vivemos, atrelar defesa de direitos por meio da educação é, como apresentamos anteriormente, apenas seguir as regras do jogo. Atrelar a conteúdos curriculares a luta histórica pela participação social é enquadrar a potência do humano ao legalmente instituído pelo Estado burguês. Portanto, a educação que defendemos é aquela que abre espaço para novas formas de tomar para si e para o outro os saberes socialmente construídos e reconstruídos à medida das necessidades de cada um.

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. [...] A educação ligada aos Direitos Humanos, nesta perspectiva que passa pela compreensão das classes sociais, tem a ver com a educação e libertação, e não com liberdade apenas. Tem a ver com libertação precisamente porque não há liberdade, e a libertação é exatamente a briga para restaurar ou instaurar a gostosura de ser livre que nunca finda, que nunca termina e sempre começa (Freire, 2020, p. 41).

No contexto da luta pela liberdade é que se forja o sentido da educação emancipadora. Se não há emancipação humana possível na esfera do capital, dada a própria divisão entre dominantes e dominados, há, por outro lado, instrumentalidade coletiva nas organizações de base para redesenhar os formatos de uma educação eminentemente popular - que ao nascer das necessidades do chão concreto dos produtores, faz surgir diferentes formas de expandir a estreita margem de liberdade camuflada nas paredes do labirinto do capital.

Daí repensarmos o significado do “acesso” no âmbito da educação. Se em Marx (2010) não se pode confundir emancipação política com emancipação social, também não se pode desmerecer a luta pela consciência das massas de seu estado de dominação. A ciência dessa condição faz nascer as primeiras centelhas de indignação e de organização para superação da subordinação alienada.

Todo processo revolucionário começa por um processo de incitação do reconhecimento das condições materiais de vida. Na participação social se dá a comunhão de ideias que, por sua vez, engendra os mecanismos para a reflexão acerca da posição que cada um ocupa no usufruto das riquezas produzidas. “A *emancipação política* de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definida de emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana *dentro* da ordem mundial vigente até aqui” (Marx, 2010, p. 41).

O acesso, portanto, não é sinônimo de ingresso. Não há que se confundir com a pactuação de vagas ou mesmo como firmamento burocrático da matrícula. É, antes, presente contínuo. O acesso é o estado permanente da participação coletiva dos seres individuais ao conhecimento, inserção ininterrupta ao patrimônio cultural da humanidade. Ressignificar o acesso é, indubitavelmente, acolher as necessidades humanas para instrumentalizar o exercício político para a

luta pelos direitos humanos.

Nesse sentido, ao transportarmos a ressignificação do acesso para o campo da educação formal, passamos a defender o papel dos diversos profissionais da educação para além dos gabinetes, setores de trabalho ou sala de aula. É na organização interdisciplinar, coletiva e com a participação ampla da comunidade escolar que redesenhamos matrizes da formação discente. Não se trata de debater currículo, embora esse assunto tenha sua pertinência para o ensino, pesquisa e extensão. O fato é que aos termos por horizonte uma educação como prática para a liberdade, devemos ser capazes de “possibilitar aos estudantes experiências democráticas em debates que levem em conta questões relacionadas aos seus interesses educacionais bem como questões do mundo do trabalho” (Miranda, Oliveira, 2021, p. 27139).

Cada profissional, quer seja em seu trabalho privativo ou em relação às competências que podem desenvolver, precisam estabelecer conexões de diálogos que interceptam eixos colaborativos de releitura da realidade. Essas aproximações, além de fortalecer a noção do trabalho como princípio educativo, estreitam compromissos éticos e afinam discursos e práticas à defesa intransigente dos direitos humanos, ou seja, “radicalmente distinta da proposta da burguesia em 1789” (Ruiz, 2013, p. 32). O autor ao debater o princípio da defesa dos direitos humanos inclui a necessidade de inquirir os próprios dispositivos legais.

Em outras palavras, dentro da sociedade marcada pela divisão de classes, as regras são pactuações de ordem que impõem limites de ação, inclusive no que tange ao exercício de direitos. Contudo, a artimanha possível dentro dessa estrutura é localizar brechas no sistema para a partir delas expandir estratégias de contestação e, por conseguinte, ampliar a participação das massas.

A dinâmica do trabalho coletivo não pode prescindir da especificidade de cada formação. Por esta via, o Serviço Social (enquanto profissão inscrita na divisão social, técnica e sexual do trabalho) se legitima ao apresentar a “questão social” como matéria-prima. Na educação, ampliam-se as formas de enfrentamento das expressões da questão social, haja vista a superação por parte da categoria hegemônica dos assistentes sociais em focar seu ingresso nessa política apenas pela ótica empregadora:

A atuação profissional voltada para a garantia do acesso à educação escolarizada tem sido a marca principal da inserção de assistentes sociais na Política de Educação. Contudo, deve ser compreendida para além dos discursos de defesa da importância de ações desta natureza no âmbito das análises sobre a política educacional brasileira nas últimas décadas, uma vez que as formas concretas assumidas pelas estratégias governamentais e não governamentais transpõem o cerne do problema do campo das desigualdades sociais que particularizam o processo de hegemonia do capital financeiro para o do enfrentamento da pobreza, da exclusão social e da falta de oportunidades e de mão de obra qualificada (CFESS, s/d, p. 38)

A questão que se coloca é não redundar a participação de assistentes sociais nas equipes multiprofissionais como evento de um dispositivo legal, ainda que fruto da árdua luta da categoria para reconhecimento do espaço sócio-ocupacional. Digo, a inclusão de assistentes sociais na educação não deve ter como resposta única a demanda institucional empregadora. Ainda que se valha desse recurso, não se pode envolver aos patamares conservadores da gênese da profissão para justificar a presença e atuação profissional. É na luta, na pressão oriunda das desigualdades sociais - que caracterizam a sociedade capitalista - que se materializa a presença do Serviço Social na educação.

Pensar a educação para além da política educacional é, deste modo, uma outra exigência posta aos assistentes sociais e que requer um olhar sobre a própria dimensão educativa de sua intervenção como constitutiva desses processos mais amplos e não necessariamente vinculada a essa área de atuação do Estado via política social. Em síntese, a dimensão educativa que caracteriza um infindável universo de práticas sociais e experiências profissionais não necessariamente configura um elemento justificador do pertencimento ou proximidade dessas atuações à política de educação. [...] Sua inserção deve expressar uma das estratégias de enfrentamento desta realidade na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, seja no interior de suas unidades educacionais, das suas unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais. Caso contrário, estará implícito, nas defesas desta inserção, a presunção de que tais problemas seriam exclusivos da atuação de um determinado profissional, quando na verdade seu efetivo enfrentamento requer, na atualidade, não só atuação de assistentes sociais, mas de um conjunto mais amplo de profissionais especializados (Almeida, s/d, p. 5).

O trabalho coletivo fortalece as intervenções privativas à medida que cada um se reconhece limitado pelas condições concretas do meio em que atua e pela própria terminalidade do ser. Por ser inacabado está sempre em permanente condição de desenvolvimento e, portanto, aprendizado. Aqui reafirmamos Freire (2015) e suas convicções acerca do ser condicionado e do ser determinado.

3.3. Qualificar a educação a partir do saber ouvir para intervir

O trabalho educacional, pedagógico - *lato* ou *stricto* -, requer mobilização crítica. Daí a necessária interlocução entre os atores envolvidos para ampliação do campo de visão de cada um dos sujeitos envolvidos, quer sejam profissionais (professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, trabalhadores das áreas técnicas e administrativas, etc) quer sejam os educandos. Por essa premissa a inclusão se torna polivalente, haja vista que a capacidade de ouvir horizontaliza as relações sociais sem, contudo, abrir mão da capacidade sensível da intervenção qualificada.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a

menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destrutável ou desprezível (Freire, 2015, p. 118).

A escuta qualificada⁵⁸ a que nos referimos apoia-se em Freire (2015) para expressar a capacidade de ouvir⁵⁹ como propulsora da práxis interventiva. Pela palavra expressa-se as concepções de mundo, inseguranças e crenças no por vir. Quando o ato de ouvir se estabelece entre profissionais da educação, comunga-se pela dialogicidade as experiências pelo outro vividas. Essas trocas podem ser refutadas ou aceitas, a depender do arcabouço teórico de que dispõem os interlocutores. Partindo do respeito à dignidade, o outro é sempre alguém com quem se pode aprender e a quem se pode ensinar. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2015, p. 58).

Ao falarmos sobre a escuta qualificada incluímos as últimas mudanças feitas no cenário legal da proteção social que incluem os estabelecimentos de ensino no cômputo da implementação de programas de prevenção à violência, assim como participar do sistema de proteção em coalizão com as instituições, órgãos, equipamento e serviços da rede de proteção.

Art. 19 - A escuta especializada é o procedimento realizado pelos órgãos da rede de proteção nos campos da educação, da saúde, da assistência social, da segurança pública e dos direitos humanos, com o objetivo de assegurar o acompanhamento da vítima ou da testemunha de violência, para a superação das consequências da violação sofrida, limitado ao estritamente necessário para o cumprimento da finalidade de proteção social e de provimento de cuidados (BRASIL, 2018, p. 3).

Pelo exposto, o saber ouvir pressupõe a escuta qualificada, mas não se esgota nem no público em questão, nem na situação ou técnica definida, tão pouco se restringe a um ou outro profissional da escola – enquanto espaço de educação formal e equipamento contínuo da rede de proteção. O saber ouvir pressupõe abertura ao novo, sem pré-julgamentos. Isso por sua vez implica na acolhida para além de uma recepção pontual de início de ano letivo, ou como forma de receber uma turma nova na instituição. Acolhimento é prontidão para qualquer tempo em que se dê a necessidade e o direito do outro a ser ouvido e protegido.

Quando nos referimos a educação qualificada, nos aproximamos das propostas da Pedagogia

58 A escuta protegida é tratada na Lei Federal n. 13.431, de 24 de abril de 2017 que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. É regulamentada pelo Decreto n. 9.603, de 10 de dezembro de 2018.

59 O sentido mais amplo de ouvir está na capacidade de decodificar códigos verbais ou visuais, considerando que para a comunidade surda a forma de comunicação é por meio dos sinais (expressão facial e/ou corporal, configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação/direcionalidade). A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi sancionada por meio da Lei Federal n. 10.436 em 24 de abril de 2002.

da Educação Popular que é

Um processo coletivo de elaboração, tradução e socialização do conhecimento que capacita educadores e educandos a ler criticamente a realidade para transformá-la. A apropriação crítica dos fenômenos e de suas raízes permite o entendimento dos momentos e do processo da luta de classes, ajudando a quebrar toda forma de alienação, e a buscar a descoberta do real e sua superação (Peloso, 2012, p. 35).

Dentre as bases da Educação Popular destaca-se o protagonismo como estratégia de elevar o nível de consciência das classes oprimidas, para que estas sejam capazes de organização e criação de novas propostas interventivas.

Portanto, temas como evasão⁶⁰, repetência, abandono deixam de ser o foco para serem lidos como expressões de um fenômeno maior: a desigualdade social. Nesse contexto, subverte-se as demandas empregadoras para demandas das camadas populares, o que justifica a presença de assistentes sociais nos espaços educacionais. A atuação desses profissionais se torna profícua quando reelabora suas estratégias e faz ser o sentido da profissão.

A capacidade de interlocução entre os profissionais da educação e estes com a rede de proteção multiplicam a cobertura protetiva e permite que o espaço educacional se concretize formalmente na aquisição dos saberes necessários para o mundo do trabalho, vida política e leitura crítica da realidade. Portanto, a inclusão de assistentes sociais na esfera educacional, para nela concretizar sua intervenção técnico-operativa, valida-se ao imprimir em sua postura diretiva a capacidade teórico-metodológica que se inicia e consolida na direção ético-política progressista. O comprometimento crítico maduro é, senão, uma resposta da dimensão pedagógica e investigativa.

Partir dos direitos humanos para realizar intervenções individuais e coletivas requer saber ouvir e, conseqüentemente, distinguir o que é próprio do sentido de ser da profissão Serviço Social em qualquer espaço sócio-ocupacional em que esteja. Na educação, essa tarefa se expande, ganha novas nuances, principalmente quando surgem dos níveis mais elementares da formação básica, ainda mais complexas quando se adiciona ao caldo cultural crianças, adolescentes e jovens (também poderíamos incluir outras características que marcam a qualidade de vida desses grupos: negros, pobres, vítimas de transfobia, racismo, discriminação por gênero e sexo, idade, território de moradia, origem urbana ou rural, etnias nacionais e migratórias, capital cultural e econômico, que vivem nas mais diversas formas de configuração familiar – sendo estas capazes de prover ou não proteção e, até mesmo, reprodução dos padrões de violências domésticas de cunho geracional ou social -) de camadas populares que, mesmo antes de conhecerem outros equipamentos da rede de

⁶⁰ Pelissari (2012), ao discutir a questão da evasão e abandono escolar, pontua sobre a necessidade de superação do viés subjetivista que responsabiliza o próprio educando pela situação de evasão. Portanto, é preciso analisar o que leva à situação do abandono, saindo da esfera da culpabilização.

proteção local (saúde e assistência), acabam demandando o espaço escolar como primeiro local de acolhimento, fora do lar.

O Código de Ética do/a Assistente Social (1993) ao apresentar em seus princípios o “reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas a ele inerentes: autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais” reafirma seu compromisso com a classe trabalhadora, uma intersecção com a luta maior para o advento de uma nova sociedade, sem divisão entre explorados e exploradores. Por esta razão, a educação como prática para a liberdade requer compreensão de sua direção, “não só para a liberdade humana, mas também para a emancipação humana, para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. A emancipação humana é algo muito mais amplo, trata-se da ausência de qualquer forma de dominação” (Santos, 2020, p. 206).

O acesso ressignificado contém em sua reelaboração a permanência como o instante perene do cotidiano; um estado de vigilância para interação entre conhecimentos científicos, práticas sociais e troca de saberes. Eis aí a importância do Serviço Social enquanto expressão do intelectual orgânico coletivo, dinamizador interventivo e materializador político ideológico que, em conjunto com outros profissionais traz à luz formas de desvelar a realidade e sobre ela atuar.

Ao discutirmos o acesso permanente, demarcamos o espaço da educação como um lugar de afrontamento aos interesses do capital. Ou seja, lugar de construção de estratégias de ocupação e compreensão das desigualdades sociais como fruto das discrepâncias entre capital e trabalho. Nesse aspecto, a educação para a liberdade defendida por Paulo Freire (1967) produz visibilidade, reconhecimento, acerca das opressões, permitindo aos oprimidos romper com o ciclo da adesão ao espírito burguês. E neste contexto que entendemos a defesa de Souza (2025) sobre a necessidade de acesso ao capital cultural como recurso de superação à defesa de seus algozes. Melhor dizendo, reconhece o opressor, por isso busca novas formas de sociabilidade.

O/a assistente social, quando participa da organização da cultura, conforme Abreu (2014), acessa a história como chave para compreensão entre o feito e o alienado, isto é, se percebe sujeito e rompe com a leitura da naturalização das desigualdades. É pois, nessa relação de conquista da autonomia que passa a intervir historicamente, quer seja como membro ativo dos movimentos sociais ou como sujeito que questiona o porquê da ausência de participação na produção da riqueza material e imaterial da vida.

Sobre as formas possíveis de intervenção do/a Assistente Social na realidade educacional, apresentaremos no capítulo seguinte as estratégias de enfrentamento às expressões da questão social. Não obstante, salientamos que não se trata de um roteiro, mas de compartilhamento de saberes necessários à prática educativa.

3.4 A educação como política: do que estamos falando?

Mais que uma forma de materializar o Estado em ação, as políticas públicas apresentam e se apresentam como mecanismos de intervenção social, quer seja como garantidoras dos interesses da elite burguesa, quer seja como conquistas sociais da classe trabalhadora. Contudo, antes de abordarmos os desdobramentos desses instrumentos, precisamos nos questionar sobre o que é o Estado e como ele se constitui como um ente de poder.

Na atual conjuntura, muito se fala da necessária “presença” de um Estado forte, capaz de promover ordem, progresso e bem-estar. Não obstante, os discursos inflamados, que apelam para o sentido de amor à pátria ou verdejam a democracia, requerem maior observância sobre o modo de ser deste ente, quem dele participa e quem dele se beneficia. Afinal, o que é o Estado, quem o compõe? Qual sua finalidade?

De acordo com Priori (2021), trata-se de “uma das ideias fundamentais da política contemporânea. Não é simples traçar o histórico de sua formação, mas um momento-chave dessa linha do tempo foi a formação dos Estados modernos a partir do século XV na Europa” (p.25). Uma corrente teórica muito difundida para especular sua origem, sentido de existência, parte da leitura do contratualismo.

Ao retomarmos as teorias contratualistas⁶¹, recuperamos em Thomas Hobbes (1588-1679) o ideal de um necessário Estado que seja capaz de se impor sobre as paixões humanas que, sem tal intervenção estaria fadada a um estado permanente de guerra. Para Hobbes, a forma de se garantir que cada indivíduo possa viver em paz se faz a partir de uma pactuação entre os próprios homens, na qual entregam seus direitos de liberdade ao poder instituído, o Estado, para que este possa, em condições absolutas, resguardar a vida em sociedade. Estaria aí a concepção de um Estado forte?

John Locke (1632-1704), por sua vez, considera o governo uma estratégia social para frear a natureza humana ao mesmo tempo que garante o direito natural à vida, à liberdade e à propriedade. Não se trata de um Estado absolutista, porém dotado de força suficiente para manter o equilíbrio da vida em sociedade. Para Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o Estado seria a forma de governo necessária à organização da vida em sociedade, uma vez que esta seria o motivo das desavenças humanas – uma vez que a formação antinatural em sociedade seria a razão pela qual os homens se chorariam em seus desejos -. Seria o Estado um mal necessário?

De acordo com Pereira (2011), “o conceito de Estado é amplo e complexo, existindo considerável discordância sobre sua caracterização” (142), além disso, “é um fenômeno histórico e

61 Algumas conceituações básicas de Estado são apresentadas no livro “Política Social: temas & questões” de Potyara A. P. Pereira (2011).

relacional” (144). Justamente por isso, não se pode condená-lo a uma leitura abstrata e linear ou mesmo concebê-lo romanticamente, ajustado ao bem comum, tão pouco reduzi-lo ao formato servil a uma classe. O Estado, para a autora, é transpassado pelo contexto histórico, geográfico e social, apresentando vertentes conforme as forças que o disputam e/ou que nele se encampam.

Se para Marx o Estado é enquanto “comitê executivo da burguesia⁶²”, portanto coercitivo; para Gramsci, , é uma esfera que comporta a coerção e a sociedade civil, daí “ampliado⁶³”. Ou seja, tratam-se de posições que retratam os avanços políticos e sociais de cada época, permanecendo unidas em reconhecer a burguesia como força dominante a ser combatida na luta de classes. De fato, a compreensão do sentido de ser e do papel do Estado repercutem pensamentos políticos de cada época, encontrando nas proposições críticas sua materialização enquanto criação da sociedade.

Na verdade ele é uma instituição constituída e dividida por interesses diversos, tendo como principal tarefa administrar esses interesses, mas sem neutralidade. [...] Assim, o poder do Estado representa a força concentrada e organizada da sociedade, com vista a regulá-la em seu conjunto. Sendo assim, o Estado, apesar de possuir autonomia relativa, em relação à sociedade e à classe social com o qual mantém maior compromisso e identificação, tem que se relacionar com todas as classes sociais para se legitimar e fortalecer a sua base material de sustentação. Além disso, não se pode esquecer que ele é criatura da sociedade, pois é esta que o engendra e o mantém, e não o contrário (Pereira, 2011, p. 147).

Por este percurso, poderíamos afirmar que as políticas públicas - e neste ínterim, a política de educação -, seriam formas de prover o bem-estar social?

De acordo com Marx (2016), a circulação das mercadorias mascara o próprio trabalho que a produz. Daí os homens se tornarem coisas na relação de troca. E nesse estado, se alienam de seus feitos e do grau da exploração que lhes é infligida (quicá dos direitos que lhes são devidos). Em suma, o capitalismo é o mais formidável sistema humano criado para extrair dos humanos o trabalho necessário para acumulação de riquezas por quem detém a matéria e os instrumentos para transformá-la.

Os homens não estabelecem relações entre os produtos do seu trabalho como valores por considerá-los simples aparência material de trabalho humano de igual natureza. Ao contrário. Ao igualar, na permuta, como valores, seus diferentes produtos, igualam seus trabalhos diferentes, de acordo com sua qualidade comum de trabalho humano. Fazem isso sem o saber. O valor não traz escrito na frente o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social (Marx, 2016, p. 95).

62 “Manifesto do Partido Comunista” (1848), de Karl Marx e Friedrich Engels.

63 “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. 21).

A partir desse sistema altamente excludente se produzem e reproduzem as relações entre os que detém o domínio dos meios de produção e os que se valem da força de trabalho como única alternativa para sobreviver. É inerente ao capital a desigualdade humana e social, assim como a permanente condição de opressão, ora diluída por um conjunto complexo de ideias que lhe dá vigor, ora pela ordem da coerção. A partir do controle do trabalhador, mercantiliza-se o trabalho. Deste cenário surgem o pauperismo e uma série de mazelas que requerem, por parte do Estado, a dosagem mínima necessária de intervenção - quer seja para garantir a subsistência humana (e garantir a energia propulsora do sistema capitalista); quer seja para conter possíveis movimentos de insurreição à ordem do capital (conservação de poder de quem está no poder).

Na verdade, assim como não tivemos um “feudalismo”, também não tivemos o “burgo” característico do mundo medieval. Apesar da existência e da longa duração forçada das corporações de ofícios, não conhecemos o “burguês” da fase em que não se diferenciava o mestre do artesão senão nas relações deles entre si – o “burguês” como típico morador do “burgo”. O burguês já surge, no Brasil, como uma entidade especializada, seja na figura do agente artesanal inserido na rede de mercantilização da produção interna, seja como negociante [...]. Pela própria dinâmica da economia colonial, as duas florações do “burguês” permaneceram sufocadas, enquanto o escravismo, a grande lavoura exportadora e o estatuto colonial estiveram conjugados. A Independência, rompendo o estatuto colonial, criou condições de expansão da “burguesia” e, em particular, de valorização social crescente do “alto comércio”. Enquanto o agente artesanal autônomo submergia, em consequência da absorção de suas funções econômicas pelas “casas comerciais importadoras”, ou se convertia em assalariado e desaparecia na “plebe urbana”, aumentava o volume e a diferenciação interna do núcleo burguês da típica cidade brasileira do século XIX (Fernandes, 2020, p. 31).

Por mais que seja questionável a existência ou não de uma “Revolução Burguesa” no Brasil, Fernandes (2020) destaca que a lenta, porém progressiva, investida contra o sistema escravocrata demanda compreender o papel dos agentes interessados na supressão desse regime para estabelecimento de uma nova sociedade de classes. A questão comparativa posta pelo autor entre Revolução Francesa (na qual a burguesia teve seu momento revolucionário ao romper com a aristocracia e suplantá-la no poder) e “Revolução Burguesa” revela a manobra política que esta utilizou para firmar pactuação com a oligarquia.

Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificamente social é só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação socioeconômica (Fernandes, 2020, p. 208).

A associação entre burgueses e oligarquias (antiga aristocracia agrária) foi o pacote completo para a continuidade do exercício do poder em novo plano, o Estado. Com a retirada da corte e o estabelecimento da República abriu-se caminho para que o novo conjunto burguês pudesse

retirar vantagens tanto do “atraso” quanto do “adiantamento” das populações (Fernandes, 2020). Ora, o que se constata nessa acomodação de interesses é a transição do arcaico para o novo, sem que haja pactuação entre as classes fundamentais como na Revolução Francesa. Isso deixou de fora do exercício do poder o reconhecimento por direitos fundamentais a maior parte da população brasileira.

A condição de ex-colônia de exploração deu rumos bastante peculiares ao Brasil que, diferente em contexto e tempo histórico nos termos de modo de produção, tanto em formação de povo quanto nas formas de extrair vantagens políticas e econômicas acabaram por caracterizá-lo como país periférico dependente de insumos financeiros externos para pôr adiante seu parco e incipiente processo capitalista.

Em uma linha objetiva de reflexão crítica, não há como fugir à constatação de que o capitalismo dependente é, por sua natureza e em geral, um capitalismo difícil, o qual deixa apenas poucas alternativas efetivas às burguesias que lhe servem, a um tempo, de parteiras e amas secas. Desse ângulo, a redução do campo de atuação histórica da burguesia exprime uma realidade específica, a partir da qual a dominação burguesa aparece como conexão histórica não da “revolução nacional e democrática”, mas do capitalismo dependente e do tipo de transformação capitalista que ele supõe (Fernandes, 2020, p. 217).

Tudo isso deixa marcas difíceis de serem superadas. No entanto, não são justificativas para a inoperância de levantes da classe trabalhadora para conquista de seu espaço e participação econômica, política e social. Se, por um lado, a estruturação da sociedade brasileira retrata um quadro de extrema desigualdade e reiterados mecanismos de opressão, por outro, a análise crítica de sua desventura abre caminho para a compreensão dos mecanismos que engendraram sua dominação. Conhecer e avaliar o terreno histórico para erigir novas formas de enfrentamento é uma estratégia necessária se o que se busca é a superação do sistema de conservação do poder.

Seguindo-se ao passo da “nossa” revolução burguesa, temos um incipiente capitalismo tomando forma, ou seja:

Os países que iniciam mais tarde a transição para o capitalismo se envolvem inevitavelmente em relações econômicas, comerciais e financeiras com os países pioneiros; e tendem por isso a incorporar a tecnologia industrial desses países a seu aparelho de produção. A adoção, pela via da importação, de maquinaria industrial permite aos países retardatários: a) encurtar a fase manufatureira; b) acelerar a implantação da grande indústria moderna (Saes, 2015, p. 7).

As mudanças que se seguem são marcadas pela dependência às tecnologias e divisas estrangeiras uma vez que, como vimos, é característica da tardia⁶⁴ industrialização capitalista brasileira.

64 O tema é tratado por Mandel (1982) no livro “Capitalismo Tardio”.

Nessa esteira, a endógena necessidade de aumento de riquezas da sociedade capitalista vai demandar mudanças na forma de obtenção de lucros promovendo uma elevação desse patamar por meio de uma nova fase: o capitalismo monopolista. De acordo com Netto (2011) é nesta fase “que se confere a ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica” (p.19), agudizando a pobreza e as contradições desse sistema. Os efeitos colaterais repercutem agressivamente nas diversas camadas da classe trabalhadora, quer seja pela necessidade de qualificação da mão de obra; quer seja pela disputa de postos de trabalho. A afluência de trabalhadores acaba por incidir positivamente ao capital, uma vez que pressiona o rebaixamento de salários e o risco de desemprego.

O Estado, nesse contexto, é chamado a intervir na regulação da classe trabalhadora, buscando prover as condições básicas necessárias à reposição da força de trabalho. Digo, não se trata apenas de pura coerção, mas mesclas aceitáveis de democracia apontando com o fim do governo imperial. A Constituição de 1891 apresentava em sua introdução um esboçamento dos rumos republicanos de uma nova organização social a partir do que seus organizadores chamavam de “regimento livre e democrático”. Contudo, apenas na Constituição seguinte (1934) foi formalizado em seu preâmbulo uma descrição que abrangesse o aspecto social “um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico”.

Logo se seguiram as Constituições de 1937, 1946, 1967 e, por fim, a de 1988. Nesta as expressões “democracia” e “democrático” são mencionadas dezessete vezes⁶⁵, ratificando tanto sua construção a partir da participação direta do povo por meio de Emendas Populares, quanto o papel da Assembleia Constituinte convocada após o período da “Autocracia Burguesa (Netto, 2007)”.

A partir do momento em que procura legitimar-se mediante os instrumentos da democracia política, *uma dinâmica contraditória emerge no interior do sistema estatal*. A lógica dominante do monopólio não exclui o tensionamento e a colisão nas instituições a seu serviço, exceto quando o grau de esgarçamento deles derivado põe em risco a sua reprodução. Igualmente, apontar que demandas econômico-sociais e políticas imediatas de largas categorias de trabalhadores e da população podem ser contempladas pelo Estado burguês no capitalismo monopolista não significa que esta seja a sua inclinação “natural”, nem que ocorra “normalmente” - o objetivo dos superlucros é a pedra-de-toque dos monopólios e do sistema de poder político de que eles se valem; entretanto, respostas positivas e demandas das classes subalternas podem ser oferecidas na medida exata em que elas mesmas podem ser refuncionalizadas para o interesse direto e/ou indireto da maximização dos lucros (Netto, 2011, p. 28).

65 Preâmbulo (1), Princípios Fundamentais (1), Dos Direitos e Garantias Fundamentais (1), Dos Partidos Políticos (1), Da União (1), Da Intervenção (1), Do Conselho de República (1), Do Conselho da Defesa Nacional (2), Das Funções Essenciais da Justiça (1), Da Defensoria Pública (1), Da Defesa do Estado e das Instituições Democráticas (1), Disposições Gerais (1), Da Educação (1), Da Cultura (3).

Pelo que vimos, a contradição é uma categoria sempre presente no sistema capitalista, seja qual for sua fase de desenvolvimento, esteja ela dentro do Estado ou nas relações de classe e entre as classes fundamentais. Assim sendo, as ações que emergem do Estado apresentaram, também, essa marca. Isso implica dizer que as políticas sociais nascem no aspecto contraditório, não sendo, dessa forma, puros mecanismos de contenção ou, conforme Fernandes (2020), uma “contrarrevolução preventiva”. As políticas sociais, no entanto, não perdem seu caráter de conquista, haja vista não serem dádivas, uma vez que sua formulação parte do movimento da combativa classe trabalhadora, da coragem e das necessárias manifestações por direitos.

CAPÍTULO 4 - SOBRE AS/OS ASSISTENTES SOCIAIS QUE ATUAM NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: APROXIMAÇÕES GERAIS

Neste capítulo, nos dedicamos à pesquisa de campo: análise dos dados do questionário. Visamos identificar o perfil profissional dos assistentes sociais atuantes na educação federal levando em conta a trajetória acadêmica, pessoal/familiar e participação política. A partir desse construto, objetivamos compreender como esses profissionais se valem do arcabouço teórico formativo para imprimirem em suas práticas enfrentamentos às expressões da questão social em prol da defesa intransigente dos direitos humanos.

4.1 O perfil das e dos Assistentes Sociais que trabalham nos IFs: análise dos questionários

O Quadro 3 apresenta o perfil das e dos participantes da pesquisa. A predominância do gênero feminino indica a prevalência da profissão como hegemonicamente feminina, heterossexual, cor branca e católica. Como se trata de uma profissão que exige a formação em nível de graduação, 100% da amostra possui bacharelado. Em relação à deficiência, apenas uma situação foi apontada.

Para a caracterização dos participantes da pesquisa, construímos um quadro com dados etários, e de formação:

Quadro 3 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.

Identificação	Idade	Identidade de gênero	Orientação Sexual	Identidade Étnico-Racial	Vínculo religioso	Escolaridade	Deficiência	Pós-Graduação			Tempo em exercício na instituição
								Especialização	Mestrado	Doutorado	
P1	34	MC	HET	B	S/V	Bacharel	Não	S	S	-	11 anos
P2	42	HC	GAY	N/Pr	S/V	Bacharel	Não	S	S	-	10 anos
P3	51	HC	HET	N/Pa	Católica	Bacharel	Sim	S	S	-	10 anos
P4	54	MC	HET	B	Católica	Bacharel	Não	S	S	-	07 anos
P5	39	MC	HET	N/Pa	Católica	Bacharel	Não	S	S	-	08 anos
P6	55	MC	HET	B	Católica	Bacharel	Não	S	S	S	14 anos
P7	41	Outra	HET	B	Católica	Bacharel	Não	S	-	-	03 anos
P8	48	MC	HET	N/Pa	S/V	Bacharel	Não	S	S	S	14 anos
P9	45	MC	HET	B	Católica	Bacharel	Não	S	S	-	07 anos
P10	37	MC	HET	B	Católica	Bacharel	Não	S	S	S	15 anos
P11	37	MC	HET	N/Pa	Católica	Bacharel	Não	S	S	S	12 anos
P12	42	MC	HET	B	Católica	Bacharel	Não	S	S	-	15 anos
P13	44	MC	HET	B	Católica	Bacharel	Não	S	S	S	11 anos

Fonte: Criado pelas autoras a partir de dados da pesquisa.

Para apresentação dos participantes da pesquisa adotamos o uso dos descritores P1 a P13 como forma de nos referirmos aos sujeitos dessa amostra. A identidade permanecerá sob sigilo para proteção das fontes. Os símbolos adotados no Quadro 3 (MC/Mulher Cis; HC/Homem Cis; HET/Heterossexual; B/Branca; N/Pr/Negra preta; N/Pa/Negra parda) seguem o padrão utilizado na pesquisa sobre perfil profissional dos/das assistentes sociais publicada pelo CFESS em 2022⁶⁶.

Em relação à continuidade da formação em nível de pós-graduação, 100% dos participantes informaram possuir especialização. Avançando para os níveis superiores de titulação, apenas um participante informou não possuir mestrado. Em relação ao doutoramento, os dados se invertem, revelando um maior estreitamento no processo de formação neste nível: 05 participantes possuem ou estão nessa fase de estudo.

Os dados informam que 04 (33,07%) dos participantes estão na faixa etária entre 30 a 39 anos; 06 (46,15%) entre 40 e 49 anos; 03 (23,07%) entre 50 e 59 anos. Nesse sentido, não há participantes considerados jovens nesta amostra. De acordo com o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, são considerados jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade.

O uso do nome social refere-se à designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida, foi instituído por meio do Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Nesse contexto, apenas um participante informou possuir e fazer uso do “nome social”. A presença de um assistente social com o uso do nome social revela o usufruto do direito por meio do amparo legal. Em relação ao nome social, o CFESS destaca:

É comum que muitas pessoas transexuais desejem ser reconhecidas por um nome coerente com este gênero afirmado e não com o nome de registro inicial. É a este nome que a pessoa deseja ouvir quando é abordada, que chamamos de nome social. O direito a usar o nome social e a ser tratado/a no gênero que solicita é facultado a transexuais, travestis e a outras pessoas (utilizando ou não estas identidades). O que precisa ser respeitado pelo/a assistente social e por todos/as os/as demais profissionais (CFESS, 2016, p.13).

O Caderno 4 da Série *Assistente Social no Combate ao Preconceito: transfobia* busca discutir a questão do preconceito relacionado às identidades de gênero que se opõem à heteronormatividade. Nesse contexto, o nome social é uma conquista da luta social dos grupos que compõem a luta por direitos Trans, necessariamente reconhecida no rol da classe trabalhadora.

Em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa, a amostra revela que dentre os 13 participantes da pesquisa, 10 (76,92%) são do gênero feminino, eminentemente mulheres cis; 2 (15,38%) se declaram como homem cis e 01 (7,69%) como outro. Esse dado confirma a condição feminina da profissão, o que foi ratificado por pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de

66 CFESS. Perfil de assistentes sociais no Brasil. 2022. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1922>>.

Serviço Social nos anos 2004 e 2022⁶⁷.

Apesar do gênero feminino ser predominante, a presença de homens na profissão destaca pequenas mudanças, assim como o registro da identidade “outra”. Essas pequenas mudanças fundamentam a necessidade do debate sobre gênero na sociedade capitalista, tanto para o reconhecimento da diversidade como das bandeiras de luta da profissão Serviço Social.

O documento *Sou assistente social aqui estão minhas bandeiras de luta!*, publicado pelo conjunto CFESS/CRESS (2022), na parte sobre a defesa da ética e dos direitos humanos em seus tópicos 6 e 7, ratifica o posicionamento em defesa da expressão de gênero⁶⁸. O Código de Ética, explicita no princípio XI o direito da/do assistente social ao exercício da profissão “sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física” (CFESS-CRESS, 2022).

Quanto à orientação sexual, 12 deles (92,30%) se declara heterossexual e, um (7,7%) como gay. O quesito diversidade por orientação sexual se apresenta nesta amostra, o que revela a pluralidade dos sujeitos que ocupam o cargo de assistente social nas instituições federais de educação. Esse dado ratifica a defesa da diversidade afetivo-sexual⁶⁹ e a representatividade em seu corpo profissional no exercício do trabalho nas instituições federais de educação.

Em 2020, o CFESS publicou o documento relativo ao Seminário Nacional “Serviço Social e Diversidade Trans⁷⁰”. Nele são recuperados os movimentos em prol dos direitos relativos à identidade de gênero e orientação sexual, já expressos no Código de Ética de 1993.

Em 1993, um novo Código de Ética do/a Assistente Social foi instituído e incluiu o veto à discriminação pelo que era chamado então (e tão somente) de “opção sexual”. Mais tarde, já nos anos 2000, em consonância com a literatura mais crítica sobre o tema, o termo foi substituído por “orientação sexual” (CFESS, 2020, p. 14).

67 Disponível, respectivamente, em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/perfilas_edicaovirtual2006.pdf> e <<https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1922>>.

68 A Resolução CFESS 594, de 21 de janeiro de 2011, altera o Código de Ética do/a Assistente Social, introduzindo aperfeiçoamentos formais, gramaticais e conceituais em seu texto e garantindo a linguagem de gênero.

69 A Resolução CFESS 489, de 03 de junho de 2006, estabelece normas vedando condutas discriminatórias ou preconceituosas, por orientação e expressão sexual por pessoas do mesmo sexo, no exercício profissional do assistente social, regulamentando o princípio inscrito no Código de Ética Profissional

70 De acordo com o documento “em 2006, o CFESS, em parceria com os CRESS, lançou a Campanha pela Livre Orientação Sexual “O Amor Fala Todas as Línguas”, em articulação com entidades do movimento LGBT. Nesse mesmo ano, foi aprovada a Resolução nº 489/2006, que estabelece normas vedando condutas discriminatórias ou preconceituosas por orientação e expressão sexual por pessoas do mesmo sexo, no exercício profissional do assistente social. Em 2011, duas novas resoluções são aprovadas, com vistas a orientar o trabalho profissional: a Resolução nº 594/2011, que altera o Código de Ética do/a Assistente Social, introduzindo aperfeiçoamentos formais, gramaticais e conceituais em seu texto e garantindo a linguagem de gênero; e a Resolução nº 615/2011, que dispõe sobre a inclusão e uso do nome social da assistente social travesti e do/a assistente social transexual nos documentos de identidade profissional. Mais recentemente, a Resolução CFESS nº 845/2018, que dispõe da atuação profissional do/a assistente social em relação ao processo transexualizador” (CFESS, 2020, p. 10).

A mudança da designação “opção sexual” para “orientação sexual” participa de um movimento qualitativo no reconhecimento dos direitos sociais das camadas sociais mais diversas da classe trabalhadora, ao mesmo tempo representa um giro no fortalecimento da identidade da profissão que reconhece dentro do próprio conjunto profissional extratos da representação dos grupos que busca defender.

Em relação à identidade étnico-racial oito (61,53%) se identificam como brancos e cinco (38,46%) como negros - sendo, quatro (30,76%) pardos e um (7,7%) preto -. Esse dado chama atenção para as representações da minoria nos cargos públicos de nível superior, nos quais permanece a cor branca.

O Conjunto CFESS-CRESS ao estabelecer a campanha “Assistentes Sociais no Combate ao Racismo”, e nesse todo inclui-se a própria categoria profissional. Mais que uma campanha, uma convocação à categoria para pensar e planejar formas interventivas de combate ao racismo.

Seu ponto de partida é incontestável: a existência e reprodução, em grande escala, do racismo estrutural no Brasil, que se expressa em muitas e diferentes dimensões. Caracterizando-se como parte das vivências associadas às expressões da “questão social” no país, o racismo precisa ser discutido, refletido e, sobretudo, combatido – nunca negado, pois negar sua existência significa aceitar a ideologia do embranquecimento, propagada pela burguesia, e desconsiderar a luta de resistência do povo negro (CFESS-CRESS, 2020, p. 8).

A pesquisa, em seu recorte, ao visibilizar a auto identidade de pessoas pretas e pardas, destaca a importância para o reconhecimento da pertença⁷¹ étnico-racial. Esse fator é preponderante para mobilizar novas identificações de público com as possibilidades da população negra ter representantes nos diversos cargos e serviços na esfera federal. Nesse sentido, entendemos que “a diversidade humana é um componente imprescindível de qualquer projeto que se pretenda emancipatório” (CFESS-CRESS, 2020, p. 11), isso significa fortalecimento das bandeiras de luta e reconhecimento do “racismo como componente estrutural da exploração capitalista⁷²” (idem, p. 11).

A luta do conjunto CFESS-CRESS tem sistematizado um material de apoio à postura intransigente dos direitos humanos e à ética profissional por meio da educação antirracista. A disponibilidade de material de estudo é um compromisso da direção da categoria em todas as gestões, promovendo além da educação permanente, organização de conteúdos balizadores à

71 A lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial busca em ser art. 1º “garantir à população negra a efetivação de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

72 “Marlise Vinagre, professora da UFRJ, reforça que a realidade de pessoas negras no Brasil é “resultante de quase quinhentos anos de opressão, de sujeição, de violência racial, saque étnico, cultural, inclusive religioso, e de uma abolição que foi meramente formal, praticamente uma farsa”. Segundo ela, o racismo hoje tem suas raízes num racismo estrutural e estruturante, num racismo institucional que constitui a formação social, econômica e política do Brasil” (CFESS, 2020). Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1762>>.

ruptura dos preconceitos sociais. Nesse sentido, a luta contra o racismo é fortalecida por meio do caderno 3: Racismo, da série *Assistentes Sociais no Combate ao Preconceito*.

O racismo se manifesta de diferentes formas, desde atitudes no âmbito das relações individuais, a relações estruturais e institucionalizadas. Manifesta-se tanto em ações concretas de discriminação racial, como em atitudes de omissão frente a injustiças decorrentes da condição étnico-racial. É gerador de múltiplas violências, guerras, desigualdade racial, perseguição religiosa, extermínio. E pode estar subjacente a ideias preconceituosas e a práticas de discriminação, segregação, isolamento social e aniquilamentos [...]. A discriminação racial viola direitos, produzindo e ampliando a desigualdade. Retira das pessoas a dignidade, alija do acesso a bens e serviços, expõe a situações vexatórias, humilha, invisibiliza, causa isolamento social. Trata-se de uma situação concreta ou de ameaça aos direitos e à dignidade humana (CFESS, 2016, p.13).

A série discute várias inter-relações entre os diversos tipos de preconceito que se materializam na sociedade de classes. O quesito cor, nesse sentido busca revelar a identidade que as pessoas assumem ou reconhecem e termos a referência de identidade étnico-racial nesta amostra possibilita identificarmos como os sujeitos indivíduos e coletivos se apresentam e se posicionam na contemporaneidade

A adoção do critério raça e cor nos documentos do Serviço Social é fortalecida pela Nota Técnica sobre o trabalho de assistentes sociais e a coleta do quesito, raça/cor/etnia:

A utilização da categoria ‘raça’ é assertiva, pois proporciona a identificação das pessoas conforme seu grupo de origem e desvela os processos de inclusão/exclusão a que elas estão submetidas por serem brancas, negras, indígenas ou asiáticas. A adoção da categoria raça não parte da concepção biológica de ser humano; antes, pressupõe a condição do ser social, a quem se atribuem valores positivos e negativos, com base em uma escala evolutiva, perversamente produzida pelo grupo racial branco. Portanto, a coleta do quesito raça/cor/etnia não é uma falsa questão. As manifestações cotidianas de discriminação e preconceito étnico-racial se constroem, no processo de sociabilidade, a partir da elaboração de um conjunto de atributos físicos, intelectuais, culturais e religiosos, que hierarquizam e definem, a priori, os lugares sociais ocupados por cada grupo em particular (Eurico, 2022, p. 1-2).

Assim sendo, a utilização desse quesito é uma forma de expandir a leitura social para as relações que perpassam a fundação histórica do Brasil e o reconhecimento da população negra ao direito de acesso aos bens materiais e imateriais por eles produzidos e a eles negados pelo racismo.

Quanto ao vínculo religioso, dez participantes da pesquisa (76,92%) se declararam católicos e três (23,07%) sem vínculo religioso. O maior número de pessoas com identidade católica é um dado que pode ser indicador de permanências e rupturas, dada à apresentação de um percentual considerável à ausência ou não identidade de vínculo religioso. Entender a identidade profissional a partir do vínculo religioso é, segundo Iamamoto (2015), um passo necessário para desvendar os rumos que a profissão seguiu desde a emergência conservadora do Serviço Social nos anos de 1930

ligada aos interesses da igreja católica.

A prevalência da religião católica não é um valor em si mesmo, ou seja, não é disposição indicativa de que na prática haja intervenção da vertente religiosa. Aliás, a defesa por direito de credo religioso é uma das liberdades conquistadas como direito social, assim como o de não ter religião. E nesta vertente que se situa a luta pelo Estado laico⁷³:

A laicidade do Estado supõe sua indiferença em relação às manifestações e convicções religiosas presentes na sociedade, supõe que as instituições, as relações de poder, as políticas sociais e o ordenamento jurídico estatais não manifestem ou sejam baseados em convicções religiosas. A liberdade de manifestação e a diversidade de convicções religiosas presentes na sociedade supõem o Estado Laico. Este, por sua vez, não supõe uma sociedade laica, mas a liberdade de manifestação religiosa, as liberdades individuais e os direitos de cidadania supõem um Estado democrático e laico (CFESS, 2016).

O documento CFESS Manifesta de janeiro de 2016 intensifica a luta pela defesa do Estado laico, afirmando ser este movimento uma necessidade social pela defesa da democracia. O Conjunto da categoria representada pelo CFESS-CRESS entende que a defesa dos princípios do Código de Ética só pode ser possível com o asseguramento das liberdades e direitos em espaços que se façam universais. Portanto, incompatível com “particularismos confessionais que alimentam contextos regressivos, marcado pelo avanço do conservadorismo, de intolerâncias, de crimes de ódio e de barbárie” (idem, p. 3).

Contudo, a declaração de “não vínculo religioso” por parte dos sujeitos participantes da pesquisa ressalta o direito a não ter vínculo religioso, o que, por sua vez, fortalece o direito de expressão às liberdades que se alimentam das não condicionalidades da identificação da fé.

O direito de ter ou não uma religião se apresenta no texto da Declaração dos Direitos Humanos nos artigos 2º, 16, 18 e no segundo item do artigo 26, ratificando a ideia de não discriminação, não restrição de direitos, liberdade de associações religiosas; salientando, por último, o dever da educação com o fortalecimento da cultura de paz e tolerância social.

Nesse ritmo, a Constituição Federal fortalece a defesa dos direitos humanos ratificando em seu artigo 5º, incisos VI e VIII a liberdade de consciência, de crença e a não privação de direitos baseada no posicionamento político, filosófico ou religioso. Em suma, não é o fato de ter ou não religião, quicá o fato da religião declarada ser diferente da tida como hegemônica que indicará os rumos que as diversas condutas profissionais devem seguir nos espaços públicos por meio de seus

⁷³ Em 11 de abril de 2012, o CFESS lançou a Resolução nº 627/2012, que dispõe sobre a vedação de utilização de símbolos, imagens e escritos religiosos nas dependências do Conselho Federal, dos Regionais e das Seccionais de Serviço Social. Pela resolução, fica vedado ao profissional de Serviço Social expor qualquer símbolo religioso, independentemente da crença. A matéria volta ao debate na e é aprovada em setembro de 2023 no 5º Encontro Nacional CFESS-CRESS em Brasília- DF. Nesse contexto, em 2024, é aprovada a Resolução nº 1.084, de 11 de novembro de 2024 que dispõe sobre a laicidade na profissão e no exercício profissional da/o assistente social, em face da laicidade do Estado.

agentes. Fortalece-se, portanto, o Serviço Social como profissão eticamente responsável pela defesa dos Direitos Humanos, em aspectos legais e políticos.

Outra questão necessária sobre o debate da religião, seja ela qual for, principalmente como tomada como ponto de partida para discriminação e o preconceito é apontada na luta da categoria profissional contra o conservadorismo:

O preconceito se objetiva através da negação do outro, da discriminação, da intolerância, do desrespeito ao outro, da violência contra o outro por questões de inserção de classe social, identidade de gênero, etnia, idade, condição física, orientação sexual, religião – todas elas inscritas em nosso Código de Ética como discriminações que não podem ser aceitas, de acordo com os princípios do código. A atitude de fé sustenta a base emocional dos preconceitos, produzindo intolerâncias que, movidas pelo par amor/ ódio, exclui os outros de modo autoritário e intolerante (CFESS, 2016, p. 18).

A discussão sobre ter ou não vínculo religioso é um processo que requer compreensão dos fundamentos que conformam as relações sociais e explicitam as formas de divisão dos grupos que compõem a sociedade. Trata-se de um debate que requer reflexão das formas de poder que ditam comportamentos e corroboram para a doutrinação à obediência aos ritos da fé e do medo à transgressão do divino.

A relação civil familiar é um fator de análise para compreensão das identidades familiares: cinco (38,46%) informam o vínculo de casamento; três (23,07%) no estado solteiro e três (23,07%) em união estável; um (7,7%) viúvo e um (7,7%) divorciado. A maior parte dos participantes da pesquisa, 08 (61,53%) respondentes, apresenta vínculo por casamento ou união estável. Se de um lado temos a prevalência das relações por casamento, a união estável vem se apresentando como forma de sociedade conjugal.

O estado civil do divórcio é uma característica possível desde que foi instituído o direito de dissolução do casamento e da sociedade conjugal pela Lei nº 6515, de 26 de dezembro de 1977.

Ressaltamos que ao conjugar-mos, identidade de gênero, orientação sexual e estado civil, a legislação brasileira avançou, conforme entendimento Superior Tribunal Federal em 2011, ao equiparar as relações de pessoas do mesmo sexo às uniões estáveis, reconhecendo os arranjos familiares baseados nas relações homoafetivas⁷⁴. O Conselho Nacional de Justiça ao emitir a Resolução 175/2013 consolidou o direito da população LGBTQIAPN+ por meio da efetivação das garantias dessas relações.

Na continuidade do debate sobre as formas de constituição das famílias, ou como os grupos sociais se organizam domesticamente, as expressões da questão social se materializam de diferentes

74 Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=504856&ori=1>>.

formas. Não necessariamente é o estado civil que define situações de violência doméstica, contudo é um elemento que revela as possibilidades e as condições em que se dão os arranjos domésticos. A definição do estado civil precisa ser considerada sob o olhar dos sujeitos em relação às escolhas da forma como desejam se relacionar e firmar a organização familiar e, se se trata de uma escolha ou de um condicionante cultural do machismo e do patriarcado.

Em relação à deficiência, doze entrevistados (92,3%) declararam não possuir deficiência e um (7,7%) disseram possuir uma deficiência não registrada no rol das deficiências que mais distinguem as necessidades específicas. Apesar do baixo número declarado em relação à deficiência, o informe da pesquisa retrata a diversidade e a necessidade do seu reconhecimento tanto pelos sujeitos que a possuem quanto pelos determinantes institucionais que devem orientar o processo de inclusão.

O reconhecimento da diversidade por meio da deficiência foi alcançando maior visibilidade com os movimentos sociais para inclusão. Nesse aspecto, ao analisarmos dados de deficiência e serviço público, temos como destaque a Lei nº 8.112/1990 que em seu art. 5º, parágrafo segundo estabelece o direito de pessoas com deficiência de se inscreverem em concurso público. A Lei nº 9527, de 10 de dezembro de 1997, garante horário especial para servidor público com deficiência e se estende em caso de cônjuge, filhos ou dependentes com deficiência. A Lei nº 13.370/2016 confirma o direito do servidor público que tenha cônjuge, filhos ou dependentes a horário especial, revogando a compensação da carga horária.

Contudo, o maior avanço foi dado a partir da constituição Federal de 1988 e pela Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. E nesse âmbito se inserem outras medidas engendradas pelos movimentos sociais. Em relação à luta do Serviço Social contra o preconceito a pessoas com deficiências, firma-se a necessidade dos assistentes sociais em “suspender o cotidiano de precarização das condições de trabalho e opressão dos direitos da classe trabalhadora, e refletir sobre a direção social e política do seu trabalho profissional nesse cenário” (CFESS, 2019, p. 21).

Alerta-nos, o documento do CFESS, caderno 7: discriminação da pessoa com deficiência, que a finalidade da suspensão do cotidiano é firmar a dimensão ético-política para materializar a intervenção profissional. Nesse cenário, os interesses institucionais, na sociedade burguesa, não são coincidentes com a defesa intransigente dos direitos humanos, apesar de valer desse lema para manter-se legitimamente hegemônica.

Dessa forma, aos termos na amostra da pesquisa profissional que declara ter alguma deficiência significa, para além do reconhecimento da própria condição psicofísica-social, um ato de declaração de sua peculiaridade humana frente a história das inúmeras formas de exclusão social.

[...] historicamente as relações sociais predominantes são as conservadoras, classistas e de dominação entre os homens e, nessa dinâmica, às pessoas com deficiência coube ora a extinção, ora a condição de segregação ou de coisificação [...]. Na sociedade moderna, as relações da sociedade com as pessoas com deficiência mudam da concepção religiosa do/a “defeituoso/a” e da assistência caritativa, para a figura de “sujeito de direito”, tomando como referência as declarações universais de direitos humanos. Contudo, inicialmente, vale destacar que tal transposição é atravessada de desigualdade social e reproduz um sistema de preconceito social com relação à participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condição com as demais pessoas. [...] Nesse contexto, por exemplo, a perspectiva de defesa por atendimento e serviços prioritários e acessíveis às pessoas com deficiência, capazes de viabilizar o desenvolvimento de suas habilidades com autonomia e oportunizar sua participação social em igualdade de condições, é facilmente travestida como privilégio na lógica institucional e do mercado. Logo, o/a assistente social, na posição de trabalhador/a assalariado/a, precisa estar atento/a, para não contribuir no cotidiano do trabalho com vistas à reprodução de desigualdades e discriminação da classe trabalhadora e, nela, das pessoas com deficiência. E, consequentemente, fragilizar a luta política que travamos contra toda forma de opressão, violência e dominação nas relações sociais (CFESS, 2019, p. 9).

A luta⁷⁵ contra o preconceito às pessoas com deficiência requer coragem dos sujeitos em declarar alguma deficiência quando esta não é visível ou perceptível. A exposição, contudo, no âmbito do trabalho profissional passa a ser uma necessidade do próprio profissional quando precisa fazer valer dos direitos que essa condição lhe imputa. Daí a importância de nos reconhecermos como classe trabalhadora e não somente como profissionais que lutam para a classe trabalhadora.

São esses vínculos de pertencimento ou capacidade de empatia que ampliam as formas de repensar a luta no cotidiano do trabalho. O CFESS, por meio do caderno 8: discriminação contra a população usuária da saúde mental, alerta sobre “a produção do sofrimento e adoecimento psicossocial, que compõe as estratégias de reprodução do modelo vigente. Os modos de vida delineiam como cada sujeito há de responder às explorações e opressões de gênero, raça e classe” (CFESS, 2022, p. 19).

A questão da deficiência precisa melhor ser compreendida como característica que acompanha os corpos ou neles se manifesta, ou como adquirida no decurso do processo de trabalho dadas às pressões que se somam em aspectos profissionais, trabalhistas e sociais. Podemos entender a síndrome da tríade: demandas da profissão (sentido da profissão Serviço Social), demandas da instituição (que impõe ritmos de trabalho, acúmulos ou equívocos funcionais dado pelo exercício

75 No período de 11 a 14 de setembro de 2025, aconteceu em Juiz de Fora-MG o 7º Fórum de Direitos Humanos e Saúde Mental, com o tema *Direitos Humanos e Luta Antimanicomial: construindo uma alternativa popular para o Brasil*. Na oportunidade foi apresentada na Roda de Conversa o Trabalho: *Trabalho Intelectual e Saúde Mental: a pressão pelo produtivismo material*, de autoria de Emmanuella Miranda, Rita de Cássia Pereira e Lilian Aparecida Carneiro Oliveira. O trabalho versou sobre a pressão no âmbito do trabalho profissional por respostas cada vez mais urgentes em situações que demandam maior reflexão e análise, portanto, impactando diretamente sobre de assistentes sociais e demais membros de equipes multiprofissionais. Nesse cenário estabelecem-se limites e possibilidades aos profissionais envolvidos para produzirem conhecimentos que correspondam a intervenções qualificadas.

verticalizado do poder, ou pelo conflito com os pares em sistemas horizontais na distribuição e reconhecimento das competências e atribuições privativas), demandas dos usuários (que na imediatividade de suas necessidades criam expectativas ao trabalho do/a assistente social como de atendimento do tipo resolutivo ao fim da cadeia).

Portanto, as deficiências apontam para outro dado que traz indicativos sobre o perfil de assistentes sociais, assim como o modelo social instituído para seu reconhecimento. Assim, “a deficiência como premissa do campo dos direitos humanos, na ótica da justiça social e da coletividade” (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 67) pressupõe a eliminação das barreiras físicas, arquitetônicas, comportamentais, conceituais e atitudinais e legais.

Só assim, trabalhadoras e trabalhadores poderão usufruir do direito ao exercício profissional, realização de trabalhos remunerados e espaço adequado para atendimento aos demais usuários ou profissionais com deficiência. Portanto, a acessibilidade precisa ser material e simbólica, real e responsável.

No que se refere à carga horária de trabalho, oito assistentes sociais afirmaram trabalhar 40 horas e 5 disseram que trabalham 30 horas semanais. Apesar das lutas e movimentos pela bandeira de luta pela carga horária de trabalho semanal de 30 horas, o destaque está na condição da prestação do trabalho na modalidade de 40 horas. Registramos que o movimento pela carga horária de trinta horas data do ano de 2010 com a Lei nº 12.317 de 26 de agosto. Esta altera a Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão, incluindo o art.5-A para dispor sobre a duração do trabalho da/do assistente social em 30 horas semanais.

Contudo vale salientar que, o mesmo dispositivo foi questionado pelo antigo Ministério do Planejamento e Gestão, pelo entendimento de que a lei se tratava apenas de assistentes sociais com registro em CLT, não sendo próprio aos servidores federais deste cargo. Essa contestação reverberou em novos movimentos da categoria social pelo reconhecimento do direito irrestrito às unidades, poderes ou esferas de trabalho em que conste o Serviço social.

Nesse sentido, a reorganização da luta incidiu sobre a nova redação do artigo por meio do projeto de lei nº 2635/2020, esclarecendo que se trata da aplicação da redução da carga horária para todo profissional do Serviço Social.

Outro ponto que se deve salientar é que, mesmo com ação judicial para reconhecimento da determinação legal de 2010, no caso do profissional do Serviço Social assumir cargo comissionado a apresentação da carga horária seguirá o fixado em lei para os servidores públicos em geral, sendo, nesse caso, de 40 horas semanais. Também, com as mudanças no mundo do trabalho, tanto os movimentos pela adequação da jornada de trabalho flexibilizada como para a prestação do serviço em regime remoto têm incidido sobre a jornada de trabalho e sobre as formas de cômputo das horas.

Nesse caso, podem ter situações em que a prestação do serviço seja reorganizada conforme os entendimentos dos profissionais em seus respectivos ambientes de trabalho.

Em relação ao tempo de trabalho na instituição, ou seja, desde quando o profissional de Serviço Social está neste cargo na instituição, verificamos um período mínimo de 03 anos e um de aproximadamente 16 anos. O lastro temporal possibilita inferir sobre os processos de trabalho marcados por diversos momentos históricos, deste a constituição dos IFs; organização da política de assistência estudantil, por meio do Decreto 7234/2010 e a Lei nº14914/2024; Lei nº 13.935/2019, que inclui o Serviço Social e Psicologia nas equipes multidisciplinares da Educação Básica; expansão da rede federal.

Em relação à remuneração familiar (renda bruta), verificamos a disposição salarial variando entre 6 e 7 salários mínimos e valores superiores a 10 salários mínimos. Essa conformação salarial varia tanto em relação horizontal quanto vertical, isto é, em relação a apresentação de cursos de capacitação, qualificação e aperfeiçoamento, tempo na instituição e formação em nível de pós-graduação. Portanto, a correlação tempo e formação (horizontal e vertical) são variáveis que conjugam a condição remuneratória. Incide sobre esse dado, para além da avaliação individual do trabalho profissional (avaliação de desempenho), a capacidade do profissional em se manter qualificado e a disposição institucional em promover meios para que o direito e o dever com a qualidade dos serviços prestados seja uma realidade do profissional e um compromisso institucional.

De acordo com os dados do Quadro 4, oito dos assistentes sociais participantes da pesquisa (61,53%) são os principais responsáveis pela unidade familiar. De acordo com os dados da pesquisa do CFESS (2022), cerca de 60% dos assistentes sociais contratados no Brasil exercem suas atividades no setor público, e do total destes, 5,2% estão na esfera federal.

Quadro 4 - Perfil formativo.

Sujeitos	Renda Bruta Familiar em salários mínimos	Responsável pela renda familiar	Tempo de Atuação na Instituição (anos)	Especialização	Mestrado Concluído	Mestrado em Andamento	Doutorado Concluído	Doutorado em Andamento
P1	Acima de 10	própria pessoa	11	-	S	-	-	-
P2	5 a 6	própria pessoa	10	-	S	-	-	-
P3	6 a 7	outra pessoa	10	-	S	-	-	-
P4	Acima de 10	cônjuge	07	-	S	-	-	-
P5	8 a 9	própria pessoa	08	-	S	-	-	-
P6	9 a 10	própria pessoa	14	-	-	-	-	S
P7	6 a 7	cônjuge	03	S	-	-	-	-
P8	Acima de 10	própria pessoa	14	-	-	-	-	S
P9	7 a 8	própria pessoa	07	-	-	S	-	-
P10	Acima de 10	cônjuge	15	-	-	-	S	-

P11	Acima de 10	própria pessoa	12	-	-	-	S	-
P12	6 a 7	própria pessoa	15	-	S	-	-	-
P13	Acima de 11	compartilhada	11	S	S	-	S	-

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Em relação à remuneração, a participação da renda é condição primordial para manutenção das condições domiciliares, constituindo-se, não como forma acessória, mas como trabalhadores fundamentais na manutenção do lar.

A forma de remuneração, diferente dos demais assistentes sociais públicos da educação no Brasil, segue tabela própria, com plano de carreira estabelecido. A Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, institui a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao MEC. De acordo com a estrutura funcional, assistentes sociais são profissionais da carreira administrativa “E”, com requisito para ingresso a titulação em nível superior em Serviço Social. A progressão da carreira é horizontal (capacitação por cursos e avaliação de desempenho) e vertical (qualificação, mediante apresentação de certificado de formação em cursos de pós-graduação).

A progressão por capacitação profissional se dá em 3 níveis posteriores à investidura no cargo, com comprovação sequencial de cursos de 120h, 150h e 180h. Cada certificação possibilita a alteração horizontal na carreira, revertendo em alteração na renda básica do servidor.

A mudança vertical segue a apresentação de titulação superior à do ingresso no cargo, ou seja, tendo como base a condição da graduação em Serviço Social, a especialização, mestrado e doutorado são etapas remuneradas consideradas como incentivo à qualificação. Neste quesito, são avaliados os títulos em áreas de conhecimento com relação direta ao cargo: especialização com carga horária igual ou superior a 360h, mestrado, doutorado, correspondendo, respectivamente a 30% da remuneração, 52% e 75%. Em relação à área indireta, os valores correspondem ao aumento de 20%, 35% e 50%.

O que se depreende dessa estrutura remuneratória é que quanto mais qualificado é o servidor, maior será sua correspondência financeira, resguardados os limites pré-estabelecidos da carreira. Mesmo sem apresentação das etapas horizontais e verticais de capacitação e qualificação, mantém-se as possibilidades de aumento, em menor escala financeira, dada a avaliação profissional ao final de cada etapa de desempenho.

Não afirmamos aqui a justeza da remuneração, apenas o estabelecimento do plano de carreira como etapa de conquista da classe trabalhadora do executivo federal⁷⁶.

⁷⁶ Lei Federal n. 15.141, de 02 de junho de 2025, que estabelece a Tabela de Estrutura e de Vencimento Básico do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Em 14 de novembro de 2025, o Governo Federal encaminhou ao Congresso o Plano de Carreira dos servidores do MEC. Disponível

No campo do reconhecimento profissional por meio do estabelecimento do piso salarial da categoria Serviço Social, há um longo período de luta (assim como fixação da carga horária em 30 horas) para estabelecimento da faixa remuneratória em todo país⁷⁷.

Ressaltamos que as fontes de pagamento do servidor público do executivo federal são diferentes em relação aos demais servidores da educação básica, cujas despesas são arcadas pelo FUNDEB⁷⁸. Contudo, com a Lei nº 13.935/2019, nova pressão foi estabelecida para ampliação da verba para arcar com as despesas dos servidores assistentes sociais e psicólogos que compõem as equipes multiprofissionais⁷⁹ na educação.

Tendo como fontes diferentes, a avaliação salarial entre assistentes sociais da educação federal e das demais redes educacionais estaduais e municipais não apresentam similaridade. Daí a grande diversidade de formas remuneratórias diagnosticadas nas pesquisas desenvolvidas pelo CFESS (2022, 2024).

Oportunamente, recuperamos as discussões remuneratórias como embates políticos não só entre “patrões e empregados”, “instituições empregadoras e trabalhadores”, “poder público e servidores”, sobretudo, como disputas entre os próprios trabalhadores - como dispõe a *Nota Pública Assistentes Sociais e Psicólogas(os) são trabalhadoras(es) da Educação e lutam pelo Financiamento que garanta uma Educação Pública de Qualidade!* A nota foi uma resposta ao posicionamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que em 24/11/2023 publica sobre a participação de assistentes sociais e psicólogos como profissionais alheios à política de educação, não devendo, portanto, concorrerem aos recursos do FUNDEB.

Em resposta, o CFESS deixa claro que “a luta pela defesa dos direitos humanos e, especificamente o direito à educação, é o que move psicólogos e assistentes sociais no cotidiano da escola” (CFESS, 2023), reacendendo o processo histórico da inserção de assistentes sociais na política de educação, suas conquistas e bandeiras de luta.

Em 21 de junho de 2024 é criado, por meio da Portaria MEC/SEB nº 31/2024, o Grupo de Trabalho (GT) no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação para sistematizar subsídios e recomendações para a implementação da Lei nº 13.935/2019, dentre os membros do CFESS e ABEPSS. Ou seja, não se trata só do reconhecimento do papel do assistente

em:<<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/novembro/plano-de-carreira-dos-servidores-do-mec-e-oficializado>>

77 O PL nº 1827/2019 segue em processo nas Câmaras Legislativas. A propositura estabelece o valor de R\$5.500,00 mensais, reajustado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC), para uma jornada de 30 (trinta) horas semanais para toda a categoria: pública, iniciativa privada ou terceiro setor.

78 O CFESS-CRESS mobilizou a categoria para a luta pelo FUNDEB, incluindo nos 70% do fundo os/as assistentes sociais e psicólogos como profissionais da educação.

79 Seguem em tramitação o PL nº 3599/2023 para alteração da Lei nº 9394/96, visando a inclusão de assistentes sociais e psicólogos no quadro funcional dos estabelecimentos de ensino da educação básica.

social na história da educação, mas da demarcação de espaço sócio ocupacional viabilizado por financiamento público em se tratando de educação pública.

A questão da remuneração é um destaque não só na percepção salarial de assistentes sociais como trabalhadores, mas um quesito em disputa na relação contraditória e antagônica da sociedade de classes. Informar salário e as condições em que se dão seus pagamentos é uma forma de apresentar leituras em disputa, quer seja entre os próprios trabalhadores, quer seja como argumento para justificativa de diferenças salariais por parte dos empregadores.

O discurso da remuneração é capitaneado como instrumento de embate entre os próprios trabalhadores, mecanismo de poder que se infiltra no sistema social baseado na exclusão ou na hierarquização de tarefas. A educação, a escola, como espaços de relações sociais, não escusam desse cenário.

Em relação a ter “momento” para estudo no horário de trabalho, considerando o critério de formação continuada, nove (69,23%) dos participantes da pesquisa declararam ter tempo reservado no horário de trabalho para estudos. Esse ponto é salutar na questão a que nos referimos como qualificador dos serviços prestados. Quer seja em relação direta com o tipo de atendimento realizado (estudo de caso) ou atualização de dados sobre o desenvolvimento da profissão e que, por consequência, se espraia sobre o contexto do processo de trabalho.

Contudo, a reserva de tempo para estudo em horário de trabalho não é uma realidade unânime: 03 participantes (23,07%) da amostra declararam não ter esse tempo dentro da instituição e 01 (7,7%) informou se tratar de estudo estritamente relacionado com a demanda em atendimento, uma resposta de trabalho.

Sobre esta questão podemos destacar a necessidade de organização do processo de trabalho em uma leitura ampliada, tanto por parte dos profissionais quanto da instituição. As mudanças no mundo do trabalho têm imposto a precarização como forma de atendimento mascarada por urgências e imedaticidade.

Por outro lado, a ausência ou a insuficiência do tempo reservado ao estudo em horário de trabalho requer a consideração sobre a tripla jornada do trabalhador: no local de trabalho (demandas profissionais e institucionais), em casa (demandas pessoais e domésticas), em relação à formação continuada (profissionalidade). Quando relacionamos ao enfrentamento da classe trabalhadora esses dados se agravam em relação à classe, gênero e raça (Fonseca, 2022).

Diante do exposto, como fica o pressuposto ético “X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional”? E o direito do/a assistente social em “a- dispor de condições de trabalho⁸⁰ condignas,

80 Resolução nº 493/2006, de 21 de agosto de 2006, dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício

seja em atividade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional”?

A questão da formação em local de serviço ou no horário de trabalho não visa apenas a otimização do tempo ou espaço, mas, prioritariamente, a necessidade do profissional do Serviço Social em responder às demandas que são apresentadas cotidianamente, sem perder a leitura radical dos eventos que acompanham essas demandas. Ou melhor, não se trata de responsabilizar individualmente o assistente social pela necessidade de estar capacitado ou de se manter capacitado, mas de ter sua atuação respeitada a partir dos condicionantes materiais e simbólicos que cercam a concretude de sua prática.

É dever do profissional estar atento a sua prática fundamentada pelas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa. Contudo, sem perder de vista que, na esfera da sociedade burguesa, as pressões pelo imediatismo sobrecarregam sua dinâmica de trabalho e alienam os mecanismos de respostas. Sobre a alienação e desconexões com o movimento real, afirma-nos Gramsci que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (2000, p. 8). Em outras palavras, não é o título, a graduação ou a ocupação profissional de Assistente Social que diz ser este intelectual orgânico. Antes, são as condições em que se dão sua prática, sua capacidade de subversão à ordem dominante, sua profissionalidade ética que, no conjunto da obra, caracterizam o intercâmbio da realidade concreta e análise teórica como práxis interventiva.

Temos aqui, pelo menos, duas situações: do profissional que não tem na instituição (ou desconhece) tempo para estudar e se manter atualizado quanto aos saberes necessários a sua prática; e profissionais que têm (institucionalizado ou não) tempo para estudo. Salientamos que se trata do tempo no trabalho, incluído na jornada de trabalho, portanto não nos referimos às licenças de capacitação e/ou qualificação.

Por mais que a Resolução n.º 493/2006 especifique as condições éticas e técnicas para o exercício da profissão, as relações de poder no espaço escolar ou institucional pesam sobre a forma como o “tempo” é utilizado. O/a assistente social como trabalhador assalariado (seja qual for sua remuneração) enfrenta cotidianamente o desafio de se fazer intelectual em ambientes que lhe exige respostas cada vez mais rápidas. Esse risco, contudo, é contraditoriamente visto como capacidade de polivalência, responsividade, dinamismo. Em suma, não passam de figuras de linguagem para mascarar a exploração e a precarização do processo de trabalho.

Urge lutarmos contra a exploração do trabalho e por melhores condições de trabalho para a classe trabalhadora, que vivencia entraves e limites institucionais que expressam o modo de agir do Estado nas respostas às expressões da “questão social”, por meio de políticas sociais

focalizadas, e o modo como os indivíduos são tratados pelo sistema do capital, diante das respostas às suas necessidades e projetos de vida (CFESS, 2013).

A disponibilidade de tempo, na prestação dos serviços, é uma pedra de toque ao Serviço Social, pois é justamente pela tomada do tempo, por sua reconfiguração que se abstrai do trabalhador a mais-valia. Por mais que não se possa tratar de mais-valia no serviço público, ou do trabalho material como produtor de mercadorias, é por meio do tempo que se elaboram respostas às demandas que chegam até o/a assistente social. Portanto, tempo é um produto estruturante para a capacidade de desvelar requisições indevidas; bem como instância de contra resposta às urgências do capital. O engodo da resposta urgente é fazer acreditar ao próprio pensador ser este um cumpridor de seu papel social.

Quanto à condição em que se deu a formação no bacharelado em Serviço Social, doze (92,3%) informantes declararam que realizaram a graduação em curso presencial. Apenas um deles (7,7%) informou ter cursado a modalidade de ensino à distância.

Em relação à graduação, dez (76,92%) participantes da amostra informaram ter realizado a formação em instituição particular, sendo apenas 03 (23,07%) formados em instituição pública. A prevalência da instituição particular também se destaca na especialização lato sensu com a porcentagem de 53,84% (07 pessoas), sendo 46,15% (06 pessoas) em instituições públicas. Contudo, na pós-graduação stricto sensu, há significativa mudança: dos 12 concluintes de mestrado, 10 (76,92%) foram realizados em instituição pública e 03 (23,07%) em instituição particular. Quanto ao doutorado, do total de 05 declarantes, 100% realizaram ou concluíram os estudos em instituição pública.

Quadro 5 - Nível de formação.

Bacharelado						Especialização						Mestrado						Doutorado					
Presencial		Ead		Semi		Presencial		Ead		Semi		Presencial		Ead		Semi		Presencial		Ead		Semi	
Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu	Pa	Pu
9	3	1	0	0	0	4	3	2	1	1	2	3	8	0	0	0	1	0	13	0	0	0	1
13 (100%)						13 (100%)						12 (92,3%)						05 (38,46%) 3 concluintes (23,07%) e 2 (15,38%) em andamento (33,33%)					

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Analisando de forma pormenorizada os dados formativos, em relação à graduação,

destacamos a formação de nove pessoas em instituição presencial particular (69,23%) e 03 pessoas em instituição presencial pública (23,07%). No formato em Ead, apenas 01 participante (7,7%) da amostra declarou ter realizado em instituição particular.

A especialização em instituição particular e no formato presencial constitui a porcentagem de 30,76% (04 pessoas) e presencial pública de 23,07% (03 pessoas). Especialização na modalidade Ead em instituição particular é de 15,38% (02 pessoas) e em Ead pública apenas 7,7% (01 participante) da amostra. Todos os participantes possuem especialização.

Em relação ao mestrado, 12 dos 13 participantes declaram ter o curso, ou seja, 92,3% da amostra. Considerando os detentores de curso de mestrado, 08 pessoas (61,53%) realizaram em instituição pública na modalidade presencial; 03 pessoas (23,07%) em instituição particular na modalidade presencial. Na modalidade semipresencial a porcentagem é de 7,7%, ou seja, apenas uma pessoa concluiu em uma instituição pública.

Do total de 13 participantes da amostra, 05 informaram ter realizado ou estar cursando o doutorado, perfazendo 38,46%. Deste recorte, 80% (04 pessoas) realizam na modalidade presencial em instituição pública e uma pessoa (20%) em instituição pública na modalidade semipresencial.

Quanto mais se prolonga o processo de formação, mais se afunila o número de profissionais em continuidade de estudos. Apesar do destaque para a presença de profissionais com alto índice de formação na rede federal, esta não é uma realidade da maioria dos sujeitos da amostra: 100% graduação; 100% especialização; 92,3% mestrado; 38,46% doutorado.

Filtrando os dados por instituição, verificamos a multiplicidade dos vínculos formativos em relação aos custos da graduação: 2 (15,38%) participantes da pesquisa cursaram em instituição privada com fins lucrativos, arcando com todas as despesas; 2 (15,38%) cursaram em instituição privada com fins lucrativos com bolsa integral do PROUNI; um (7,7%) cursou em instituição privada com fins lucrativos com bolsa parcial do PROUNI; um (7,7%) cursou em instituição privada com fins lucrativos com financiamento parcial pelo FIES; um (7,7%) cursou em instituição privada filantrópica com bolsa integral; um (7,7%) cursou em instituição privada filantrópica com bolsa parcial; um (7,7%) estudou em instituição confessional com bolsa integral; um (7,7%) estudou em instituição confessional arcando com todas as despesas; um (7,7%) estudou em instituição estadual; dois (15,38%) em instituição federal.

Na análise geral, temos 3 (23,07%) dos sujeitos formados em instituições públicas (portanto, sem despesas com mensalidade); 04 (30,76%) dos participantes formaram em instituições com 100% de desconto nas mensalidades; 02 (15,38%) dos sujeitos formados em instituições com 50% de desconto na mensalidade; um (7,7%) com financiamento de 50% FIES; 03 (23,07%) dos sujeitos arcando com despesas totais de mensalidade. Temos, portanto, um universo de 46,15% de

estudantes (06 pessoas) que tiveram alguma forma de auxílio ou bolsa para custeio das mensalidades do curso em Serviço Social e um (7,7%) com auxílio durante a formação, porém, com comprometimento da renda para pagamento de financiamento estudantil após conclusão do curso.

O cenário analisado aponta para a necessidade de apoio financeiro como condição primeira do acesso em relação direta com o custeio da formação na esfera privada. Ou seja, 07 pessoas (53,84%) da amostra contaram com algum tipo de bolsa, em relação às mensalidades do curso, para realizar a formação.

Dentre as iniciativas por parte do governo federal, apresentam-se as políticas públicas do PROUNI⁸¹ e Fies⁸² como condição para conclusão da formação ao nível da graduação.

Destacamos que, em relação à oferta do ensino público superior, somente 03 participantes (23,07%) da amostra obteve sua formação em instituições públicas: federal e estadual.

Em relação ao ano de formação, um dos entrevistados (7,7%) possui mais de trinta anos de formação; três (23,07%) cerca de vinte ou mais anos de formação; sete (58,84%) entre 15 e 18 anos de formação; dois (15,38%) com mais de 10 anos de formação. Nesse recorte temporal, todos os sujeitos da amostra concluíram seus cursos antes da Lei nº 13.935/2019.

Em relação às formas de apoio à permanência, um dos informantes (7,7%) recebeu auxílio relacionado às atividades de extensão; um (7,7%) recebeu auxílio relacionado às atividades de pesquisa; um (7,7%) recebeu auxílio relativo ao apoio em monitoria; dez participantes (76,92%) confirmam outras situações.

Na perspectiva do apoio financeiro à permanência, a oportunidade de estágio remunerado foi apresentada como iniciação ao universo do trabalho e condicionante para custeio das necessidades de manutenção tanto do estudo quanto em relação à vida diária. Por meio do estágio remunerado foi possível aos assistentes sociais desta amostra, em período de formação, a continuidade dos estudos.

Ao considerarmos as experiências políticas, buscamos analisar a forma de participação social nos espaços de deliberação e tomadas de decisão. Temos como intuito conhecer as vivências que aproximam os sujeitos individuais às vivências coletivas, das quais derivam os movimentos sociais no conjunto da classe trabalhadora.

81 O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído inicialmente pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.245 de 15 de outubro de 2004. Atualmente, a lei que institui o PROUNI é a de número 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tendo como regulamentador o Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005.

82 O Financiamento Estudantil (Fies) foi criado por meio da Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999. Atualmente é regido pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. O atual programa de financiamento sucede ao Crédito Educativo (Creduc), que havia sido implantado no governo de Ernesto Geisel, em 23 de agosto de 1975, pela Exposição de Motivos nº 393 (18/08/1975) apresentada pelo então ministro de Educação e Cultura da época, Ney Braga. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/historia/1970-1979>>.

Em relação ao partido político, três assistentes sociais (23,07%) declararam participar ou ter participado de militância em partido político; enquanto dez deles (76,92%) não tiveram essa experiência.

De acordo com a Constituição federal de 1988, os direitos políticos são definidos em seu artigo 14 e, historicamente, são uma conquista em relação à participação popular em relação aos rumos decisórios na vida em sociedade.

A movimentação de assistentes sociais em participações políticas via partido é recuperada por Marconi⁸³ (2007) para apresentar sua participação na criação dos partidos dos Trabalhadores (PT) em 1981. Rodrigues e Almeida (2007) ratificam a participação política como processo de amadurecimento da categoria, migrando de uma visão conservadora e mera adesão às regras do jogo governamental para um processo de participação ativa e reflexão que marcam os rumos da profissão.

A participação em partidos, experiência apontada na pesquisa, reitera o direito à participação política e aponta para a necessidade de revisão das jornadas em relação aos movimentos de participação do poder, compartilhamento e representação social.

A participação em sindicatos é apresentada em 46,15% das respostas; 53,84% informaram não ter participação sindical, respectivamente, seis e sete participantes. Dentre as experiências vividas destacam-se o SINASEFE, PT e Sind-Ute.

Retomando Marconi, Rodrigues e Almeida (2007), a participação em sindicato, no início da década de 1980, por assistentes sociais marca uma etapa de efervescência social. Essas experiências, advindas dos encontros que promoveram a ruptura do Serviço Social com o conservadorismo de onde emergiu a profissão, retratam a busca por uma direção fundada na consciência do direito à participação e representação política. Uma expressão do amadurecimento teórico e das relações sociais advindas do campo de trabalho e desenvolvimento da pós-graduação no país.

Em relação à participação em movimentos sociais, de acordo com a amostra, apenas um (7,7%) dos participantes tem experiência de participação em movimentos sociais; doze dos participantes (92,3%) declararam não participar. Em relação a essa experiência, o Movimento Social relacionada às mulheres foi o único apontado na amostra. Salientamos que a pesquisa deu enfoque à participação em movimento e não apoio ou aproximação em movimentos sociais.

Segundo o Código de Ética do Serviço Social, em relação aos movimentos sociais é direito do/a assistente social “art. 12, b, apoiar e/ou participar dos movimentos sociais e organizações

83 Práxis, impresso do Conselho Regional do Serviço Social do Rio de Janeiro, ano IV, n. 42, ago-out. 2007. Disponível em: <<https://www.cressrj.org.br/wp-content/uploads/2020/05/praxis-042.pdf>>. Acesso em 11 de dezembro de 2024.

populares vinculados à luta pela consolidação e ampliação da democracia e dos direitos de cidadania”; é dever do assistente social “art.13, c, respeitar a autonomia dos movimentos populares e das organizações das classes trabalhadoras”; é competência dos/as assistentes sociais “art. 4º, IX, prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direito civis, políticos e sociais da coletividade”.

Mas o fato é que poucos da categoria – ainda que certamente progressistas – se envolvem com as lutas da classe trabalhadora. Ainda caímos em tentação de falar sobre eles, os trabalhadores. Precisamos falar de nós, assistentes sociais trabalhadores, tal qual nossos companheiros trabalhadores. [...] As conquistas civilizatórias sempre foram do tensionamento dos “de baixo” contra os representantes do capital. Foi a classe trabalhadora que reduziu jornada de trabalho, impôs férias, horas de descanso, organização sindical classista e autônoma etc. Por isso, é importante a articulação do serviço social com as forças sociais de esquerda. Foi na releitura da profissão, no contexto de reabertura política pós-ditadura militar que o serviço social brasileiro pode se alinhar junto aos setores progressistas do Brasil (CFESS, 2013, p. 18-19).

A resposta de participação em movimento social na amostra não contraria o já explicitado em órgão representativos da profissão Serviço Social, ainda é muito baixa. Por mais que o Código de Ética apresente como direito, dever e competência, muito há que se construir para a efetiva participação e vinculação aos movimentos sociais. Contudo, devemos salientar que na sociedade burguesa a força hegemônica engendra mecanismos de cooptação pela “falta de tempo”, pela não identificação com os temas ou causas dos movimentos, pelas implicações políticas e pela cultura do ódio que se alastra com o neoconservadorismo.

Em relação à representação da categoria profissional, cinco respondentes (38,46%) nunca participaram; 02 respondentes (15,38%) participam ou participaram da gestão do CRESS; seis respondentes (46,15%) participam ou já participaram dos Núcleos de Assistentes Sociais (NAS).

No total, oito (61,53%) dos assistentes sociais afirmam ter experiência na condição de representação da categoria profissional. Essa experiência orienta politicamente os assistentes sociais a fomentar a participação dos profissionais das bases. Além disso retratam a possibilidade de entrecruzar as experiências de gestão aos movimentos da categoria nos diversos espaços sócio ocupacionais, em especial na política de educação profissional.

No tocante à formação continuada por meio de oferta de cursos pelo próprio CRESS MG, 08 assistentes sociais (61,53%) da amostra não apresentaram curso de formação propiciado diretamente pelo Conselho. Contudo, 05 assistentes sociais (38,46%) confirmaram cursos dessa entidade.

A baixa participação chama a atenção para a necessidade de apropriação pela categoria dos cursos de formação continuada, como política permanente do CRESS MG. No entanto, a oferta dos

curso não é ilimitada, tendendo a estratificar a participação dos profissionais do Serviço Social pelo número de vagas ofertadas.

Dentre os cursos informados, destacam-se: Estudo Social em Foco; Trabalho do Assistente Social na Educação; Instrumentos e Técnicas; Serviço Social e Educação.

Em relação às justificativas para não realização ou participação dos cursos ofertados pelo CRESS MG a falta de tempo é recorrente, tendo como outras indicações a distância que inviabiliza a participação; a dificuldade de ausentar do trabalho; falta de oportunidade; entendimento de que os cursos se direcionam para quem se formou em instituições federais. Ora, neste último ponto, há um equívoco bastante interessante, como se os cursos e formações continuadas disponibilizadas pelo CRESS fossem direcionados a quem tem formação em instituições públicas, dado o caráter da militância o que, por sua vez, não teria espaço dentro de uma formação em instituições de caráter privado. Esse pensamento será retomado mais adiante, na análise das entrevistas.

Em relação à participação em Conselhos de Direitos, dois assistentes sociais (15,38%) afirmam atuar em Conselhos; cinco (38,46%) já participaram; seis (46,15%) nunca participaram.

Dentre os que participam ou participaram destes órgãos deliberativos e/ou consultivos foram citados: Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Municipal da Pessoa Idosa. Esse dado revela o espalhamento do assistente social da educação profissional para outros órgãos para além da relação direta com a política de educação.

Em relação aos encontros promovidos pela categoria, 100% da amostra confirmou ter algum tipo de participação, com destaque para os encontros presenciais. Contudo, a educação à distância foi apresentada como meio de contato, o que reafirma o uso das tecnologias como recurso de romper barreiras geográficas. Destaque para os encontros por meio da participação no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, encontros, seminários, simpósios e fóruns.

Quanto ao incentivo da instituição para a capacitação dos profissionais de Serviço Social, oito (61,53%) confirmam algum tipo de incentivo para a formação continuada; dois (15,38%) preferiram não responder; um (7,7%) não tem conhecimento sobre a questão; dois (15,38%) afirmaram não ter apoio.

Apesar do Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 (com alterações do Decreto nº 10.506/2020), dispor sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas na administração pública federal direta, autárquica e fundacional; da Lei nº 8.112/1990, sobre Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, Autarquias e das Fundações Públicas; da Lei nº 11.091/2005, que estrutura o Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em educação; do Decreto nº 5.824, de 29/06/2006 que estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para

a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação; da Lei nº 13.325, de 29/07/2016, que altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências; a ação de desenvolvimento profissional pela instituição não atinge todos os servidores.

Em relação ao desenvolvimento de atividades profissionais no trabalho cotidiano, onze (84,6%) dos participantes informaram desenvolver projetos relativos aos eixos pesquisa, ensino e extensão; dois (15,38%) não desenvolvem projetos, ficando exclusivamente com trabalhos relativos à concessão de auxílios estudantis.

Entre os projetos citados destacam-se: atividades desenvolvidas no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas; Mulheres Mil; semana do estudante; Momento Opina; Esporte e Cultura; discussão de gênero; teatro; rodas de conversa com a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE); projetos comunitários; projetos de extensão sobre Direitos Humanos.

Com relação às dificuldades de desenvolver projetos específicos do Serviço Social, as justificativas versam sobre:

- a) incompatibilidades de horários, ou seja, os cursos ofertados na instituição têm carga horária de longa duração e isso inviabiliza o desenvolvimento de projetos em contra turno. Essa questão está muito relacionada aos cursos integrados que funcionam em período integral. Assim, a oferta de projetos acaba esbarrando nos entraves do cansaço dos alunos e na sobrecarga de conteúdos que eles precisam cumprir como requisito de aprovação.
- b) participação de assistentes sociais nos projetos restrita à condição de colaborador, uma vez que os principais agentes são os professores que desenvolvem suas atividades de acordo com a programação das aulas ou em períodos relativos às semanas de curso, eventos, seminários, etc.
- c) falta de oportunidade, quer seja pela ausência de editais para custeio das ações ou redução de orçamento; impossibilidade de assumir mais atividades (insuficiência do número de assistentes sociais e recursos humanos); sobrecarga de trabalho de atendimentos direto aos alunos e encaminhamentos de outros setores, serviços, diretorias.
- d) envolvimento exclusivo com a Política de Assistência Estudantil, quer seja pela demanda institucional ou pelo número insuficiente de assistentes sociais.

O nosso espaço de atuação é restrito. Nos IF's somos designados a fazer mais exaustivamente os trabalhos do programa de assistência estudantil (bolsas, auxílios etc). Poucas de nós conseguimos ir além disso (P6).

- e) entendimento do próprio assistente social ser sua função precípua a ocupação com a prática

profissional na instituição voltada para a execução da política estudantil, especificamente o PAE - Programa de Assistência Estudantil.

f) formação na graduação realizada à distância apenas com enfoque no ensino.

A graduação do Serviço Social em EaD enfraquece o trabalho da formação artesanal entre professor e aluno. Isso permite uma ausência da crítica e da reflexão pautadas em debates, pesquisas e participação em projetos coletivos. Por sua vez, essa formação enfraquece o padrão da formação defendido pela ABEPSS. Sem uma formação sólida, o profissional de SS acaba tendo comprometido seus fundamentos profissionais, repercutindo na ausência crítica da qualidade da oferta dos serviços prestados. Por outro lado, mesmo as formações em cursos presenciais ficam à mercê dos interesses privatistas quando os profissionais não tem envolvimento com a categoria de base. Acabam ficando em seus nichos profissionais criando especificidades para este ou aquele serviço, programa, política ou campus, perdendo de vista o sentido da profissão: enfrentamento das expressões da questão social (P8)

g) inconsistências de interesses entre instituição e profissão Serviço Social.

Entendemos que a formação e a atuação são caminhos contínuos que se aproximam conforme as trocas profissionais e a realimentação do processo de formação para além dos interesses da instituição. Precisamos estar atentos ao sentido de ser da profissão e não nos perdermos entre os argumentos de demandas institucionais, afinal, as instituições são expressões de confronto entre interesses do capital e direitos humanos (P8).

h) limitação ao calendário escolar ou adequação da prática ao instituído como padrão.

Ficarmos no cumprimento de políticas públicas faz com que migramos nossa defesa para apenas termos políticas públicas como justificção de nossa presença em campos sócio ocupacionais (P8)

As políticas são meio para algo, e não fim ou sentido de ser de nossas ações. Precisamos pensar e agir para além das regras postas pelos limites do capital, precisamos conjugar conhecimentos para subverter a lógica do fim, precisamos estar vigilantes para não nos limitarmos às possibilidades permitidas pelo capital. Nosso trabalho se dá numa relação de tensão, mas não de conclusão (P8).

É interessante destacar a gradual abertura do trabalho de assistentes sociais para além dos programas marcados pela bolsificação. Isso caracteriza um movimento de espraio da atuação profissional para além do imediatismo ou da tradição do trabalho relativa à concessão de auxílios.

Por outro lado, a impossibilidade de participação ou desenvolvimento de atividades fora da rota da bolsificação parece caracterizar um “mercado” justificador para a presença de assistentes sociais na educação. As respostas relativas aos trabalhos para recebimento de auxílio estudantil frisam o PAE, o que denota uma leitura pontual e fixa do assistente social na instituição: assistentes

sociais trabalhando para a política e não na política.

No entanto, ao retomarmos as respostas sobre os tipos de projetos, verificamos os temas abrangentes que acolhem tanto os direitos sociais mais amplos quanto os ligados pelas demandas relacionadas aos grupos com os quais se identificam. A menção sobre direitos humanos é destaque apenas em uma resposta.

Contudo, ao inquirirmos sobre como os direitos humanos são abordados pelo assistente social, as respostas variam entre objeto direto de trabalho e norte para o desenvolvimento do trabalho. Ou seja, mesmo aqueles que desenvolvem projetos com outras temáticas apontam os direitos humanos como justificador para seus temas específicos.

Ressaltamos que mesmo para quem não desenvolve projetos, a informação sobre como os direitos humanos repercutem na prática profissional é a justificativa para sua mobilização em prol da defesa dos estudantes em receber auxílios que possam apoiar a permanência estudantil.

Há nesse tópico o entrelaçamento entre direitos humanos na prática profissional pela via da reprodução material e simbólica; mais ou menos progressista, a depender das condições em que se dão as relações sociais: correlação de forças institucionais, compreensão sobre o sentido da política de assistência estudantil, nível socioeconômico do público que acessa a instituição, apoio da gestão, montante orçamentário, destino do recurso para ações da assistência estudantil.

Em relação à Lei n. 13.935/2019, que inclui assistentes sociais e psicólogos nas equipes multiprofissionais na educação básica, verificamos que seis (46,15%) dos participantes entendem que a lei trouxe mudanças no próprio exercício profissional; sete (53,84%) não vislumbraram mudanças.

Acredito que com a aprovação da lei abre-se mais um espaço profissional para as/os assistentes sociais e psicólogos/as. Ambos os profissionais podem contribuir significativamente no processo de formação dos estudantes, que muitas vezes trazem consigo problemas emocionais, sociais, familiares, entre outros. E a não intervenção impacta seriamente no processo de ensino aprendizagem (P9).

Da forma que está colocada há pouca mudança, mas depende de criarmos estratégias para mantermos nosso fazer profissional (P6).

Promover nas contribuições do desenvolvimento, na aprendizagem e no enfrentamento às questões e desafios do cotidiano escolar, em uma sociedade marcada profundamente pela desigualdade social (P7).

A compreensão por parte dos gestores de que assistentes sociais podem e devem contribuir no processo de formação dos estudantes (P2).

Trouxe possibilidades para os alunos / famílias (P3).

Passei a questionar qual o papel dos Assistentes Sociais na Educação Pública Municipal, Estadual e Federal. Isso me levou ao doutorado para pesquisar sobre a prática profissional de AS na esfera dos Institutos Federais e superar a ideia de que AS na esfera da Educação

Federal estão condicionados a processos seletivos para bolsas ou auxílios financeiros (P8).

Ao analisarmos a leitura que os assistentes sociais têm sobre a Lei nº13.935/2019, fica claro o distanciamento da instituição de assistentes sociais na educação básica, nas redes municipais, estaduais e federal. Como o entendimento da presença de assistentes sociais está agregado ao desenvolvimento da política de assistência estudantil, parece, ao ver dos sujeitos desta amostra que o papel de assistentes sociais é variável conforme o sistema a que pertence.

O entendimento de mundo à parte não é exclusivo de determinado grupo profissional, seguimento social ou classe, são embates ideológicos que repercutem por tradição ou pressão, ou como nos diz Marx (2001), “tragédia e farsa”. Nesse sentido, a história que é construída não é reflexo da livre escolha dos sujeitos individuais e coletivos, mas fruto das relações que estabelecem ou em que são submetidos:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua própria escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionário, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar e nessa linguagem emprestada (Marx, 2011, p. 6).

A prática da e do assistente social, nesse ínterim, é permeada por confrontos, oposições, aceitação, passividade e relutância, buscando brechas para romper com o instituído, ou a ele sucumbindo. Compartilhar essas experiências pode contribuir para o estabelecimento de novas estratégias de sobrevivência e reinvenção da prática no cotidiano, ao mesmo tempo em que despertam novos sentidos e possibilidades de intervenção. Não podemos perder de vista que os/as assistentes sociais são trabalhadores/as e como tal estão sujeitos às pressões do coletivo laboral.

De acordo com o documento *Serviço Social na Educação*, “compreender a educação como uma Política Social que tem o compromisso de garantir direitos sociais” (CFESS, 2001, p. 8) implica, necessariamente, na ampliação do conceito de educação. Ou seja, o espaço social da escola deixa de ser concebido apenas como espaço da transmissão de conhecimentos curricularizados e passa a ocupar centralidade na discussão de direitos. A escola não só informa ou forma, deve propiciar aos estudantes espaços de fala e reflexão sobre as relações de poder que repercutem na conformação e/ou enfrentamentos às desigualdades sociais. A escola, como espaço de contradição, é ao mesmo tempo lugar de perpetuação das ideias dominantes e fonte de subversão às forças que operam para o controle social. Nesse sentido, “a contradição é um problema para a conservação e uma trilha de possíveis para a mudança” (Marques, 2013, p. 206).

Sob esse prisma, ao serem questionados sobre a nova legislação, as narrativas revelam o entendimento positivo sobre a ampliação de espaços de trabalho, sem, contudo, aliar a essa percepção a compreensão de que se trata de uma conquista social, e não mera reserva de espaço laboral.

[...] aqui no campus, isso não impactou muito meu trabalho. E no município também não... [...] muitos não tem assistente sociais ainda, é... não impacta tanto no nosso trabalho. [...] Não foi uma coisa que a gente notou uma diferença substancial, [...] porque já tinha outros profissionais aqui. [...] Até porque muitas vezes não é nem de conhecimento do próprio estudante os profissionais que atuam onde ele estudava, né? [...] a não ser a família que tem o bolsa família que conheceu o assistente social do CRAS. Não é uma coisa que impactou nosso trabalho, depois com a lei não impactou para a gente aqui. Continua a mesma coisa. (Profissional 1)

Assim, as escolas ainda não têm... nenhuma escola da rede nem Municipal, nem Estadual, contempla assistências sociais no seu corpo de funcionários. [...] Não, não é fácil, né? Mas é... por outro lado, assim, eu acho que sobressalta nossa importância [...]. (Profissional 3)

[...] Essa legislação, ela não impactou na rede Federal. E essa legislação, que fala dos assistentes sociais e dos psicólogos, ela não impactou porque a gente vem de uma política de uma... de uma política institucional muito... já... já... assim, que o grupo de assistentes sociais dentro das universidades trabalham só com assistência estudantil. Aí é... assim, é raro alguma outra que tá numa área diferente e faz ali... Mas o serviço social, ele sempre teve muita atrelado a isso, então, essa ideia de serviço social, ela tá dentro da estrutura da Educação Básica e ela não tá muito dentro do formato, do formato da... tipo assim, foi constituído por meio de lei. Mas eu acho que aí teria que ser constituído dentro do Instituto Federal também uma... uma... organização, uma regulamentação institucional do serviço social para atendimento na área de educação, com as demandas que são da educação, tipo assim, entendeu? No atendimento da questão de evasão, nos atendimentos em geral... porque eu acho que é muito difícil. (Profissional 12)

Olha, é... no meu trabalho não tem muita relação porque, eu acho que essa legislação que versa, né, sobre a inserção dos assistentes sociais no campo da educação ela tá mais voltada para as escolas de educação básica, né? Os institutos, eles já são constituídos com o assistente social, pertencendo às equipes multiprofissionais, sabe? Mas, nós estrategicamente temos usado isso a nosso favor. Então, por exemplo, na última reunião de assistentes sociais, nós deliberamos, né, porque assim, é um momento estratégico, estamos para receber várias vagas no MEC, então apresentar para a instituição que seria importante em que todas as unidades do instituto, a presença do assistente é... nos ajuda a garantir ampliação da nossa categoria na instituição, sabe? Principalmente por ser uma educação, uma educação básica que lida com questões da juventude. Os professores são muito despreparados. (Profissional 13)

As falas exprimem a não conexão da lei 13.935/2019 com a realidade das instituições federais. Ao relatarem que, antes da lei, a presença de assistentes sociais era uma realidade, não conseguem conectar mudanças que reverberaram no contexto dos campi em que atuam.

No entanto, ao nos pautarmos na análise desses discursos, conseguimos constatar características básicas do processo crítico: elementos da prática social (das relações em sociedade e nas instituições) que se desdobram sobre os sujeitos e, como estes reproduzem essas leituras de

mundo por meio das falas. Portanto, há, aqui, uma transmutação do pensamento produzido pelo mundo concreto sob a forma de discursos.

Como já debatemos anteriormente, a presença de assistentes na rede de educação federal antecede o dispositivo legal, o que confere uma certa ausência de impactos no andamento dos trabalhos já desenvolvidos por esses profissionais no contexto em questão. Nesse primeiro momento, podemos identificar a “naturalidade” como ponto de partida, elemento de conciliação, aceitação às regras como um compartilhamento ideológico, do tipo “aqui não se aplica”, “nos institutos é diferente”.

Contudo, as relações sociais são complexas e sistêmicas, não se configuram como resultantes de um certo monismo causal. Apesar da leitura dos participantes dessa pesquisa não associarem causa e efeito no curso do prazo da lei, em relação direta aos espaços em que atuam, essa relação por si só é um ponto que chama atenção: ausências que caracterizam descontinuidades são aspectos contraditórios relevantes. De outra maneira: o fato de as redes municipais e estaduais não apresentarem (ou ainda não apresentarem) quadros de assistentes sociais e psicólogos nas equipes multiprofissionais da educação básica é, em si, um fator de desagregação da relação força de trabalho, independente da esfera em que atuam.

Nesse sentido, parece escapar à leitura de assistentes sociais da Rede Federal a importância do ingresso de assistentes sociais nas demais redes de educação pública. No entanto, ao nos perguntarmos “como projetos políticos contra hegemônicos, que buscam se opor ao projeto da classe dominante, podem se conformar com a ordem?” (Andrade, 2022, p. 23) deparamos com a contradição que faz emergir possibilidades, à medida que esses espaços ganham novas participações sociais da classe trabalhadora.

Dito de outra forma: o deslocamento do “eixo da centralidade organicamente representativa para a instituição escolar”, segundo (Romão, 2018, p. 9), é uma conquista social que permite às camadas populares acessar novos meios de organização da cultura e alteração nas condições sociais de vida. Se a conquista da universalização traz seus dilemas de qualidade, por outro, “seja em que grau for, a escola popular deve ser percebida, pelos intelectuais orgânicos das camadas oprimidas, como instrumentação para a luta dos *novos personagens que entraram em cena*” (idem). Assim, a presença de assistentes sociais na educação, pela via que for, precisa ser reconhecida como possibilidade de organização coletiva.

Por mais que a visão profissional esteja diretamente conectada à realidade imediatamente posta, é possível encontrar nas narrativas, leituras da presença de assistentes sociais na educação como uma conquista da profissão para o social (uma conquista social para o social):

Sem dúvida, sem dúvida! A gente tem alunos aqui, acredito que em outras unidades também, que a mãe retorna para agradecer [...] a ajuda que a gente deu para o filho dela, que o filho dela tá estudando [...], tá trabalhando [...], tá fazendo isso, tá fazendo aquilo... (Profissional 3)

A narrativa evoca uma leitura que transcende a expectativa da permanência institucional. Para além dos fins interventivos e das metas institucionais de matrícula e frequência, importa-nos propiciar experiências que qualificam o corpo estudantil para a continuidade da vida em outros espaços sociais. Continua o Profissional 3:

Eu lembro um caso, de uma cidade vizinha, que o menino morava no chão batido, tá fazendo medicina hoje. Até brinco [...], o que vale o ingresso é esse reconhecimento que a gente tem, mesmo que ele seja um pouco endereçado ao assistente social, porque, como eu disse, eles focam muito na questão da bolsa, né? A pessoa que dá a bolsa [...]. (Profissional 3)

Por mais que as necessidades imediatas, dos filhos das camadas populares, caracterizem demandas de intervenções pontuais, é na qualidade da permanência, por meio da relação com outras esferas da sociabilidade educacional, que o desenvolvimento do espírito criativo e a aquisição do conhecimento podem vislumbrar continuidades.

Então a gente consegue ainda, ouvir é... oferecer um espaço de escuta para esses alunos, né, oferecer o espaço para essas mães, pais que vem pensando em tirar o filho daqui [...] a gente consegue oferecer esse espaço para acolhimento, de acolhida, de escuta, de redirecionamento dessa família, né? Eu vejo que o assistente social hoje na educação é primordial. (Profissional 3)

A abertura de espaços de fala são mecanismos de aproximação que, por sua vez, fortalecem os vínculos entre os sujeitos: sejam eles, pares entre si, formados pelo mesmo núcleo de convivência (aluno-aluno), ou alunos e servidores, profissionais da educação. Essa liberdade de movimentação adensa os vínculos de confiança entre família e escola. Nesse contexto, assistentes sociais encontram espaços privilegiados para engajamento em prol dos direitos do público que atende. Nessa perspectiva, segue o Profissional 3:

Que o aluno ele tá ali para além do aluno, ele é uma pessoa, né. Como uma pessoa com suas relações no bairro, no CRAS, com a mãe, com o pai, com as diversas esferas ali da vida privada né, que não só a questão aquele papel social dele como o aluno. Então acho que a gente tem que pegar pesado para a galera toda ter essa oportunidade de ter esse profissional, né, nas escolas, né? (Profissional 3)

Outro desafio para assistentes sociais, e demais profissionais da educação, é a necessidade de romper com rótulos. Ao chamar a atenção para o fato de o aluno não ser apenas uma imagem, o Profissional 3 recupera a conjugação do todo a partir do meio em que este sujeito vive e todas as suas especificidades sociais. Não se trata de um humano abstrato, como nos faz pensar a

sociabilidade burguesa, mas genérico “quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, [...] como [com] um ser *universal*, [e] por isso livre” (Marx, 2008a, 83-84).

A leitura do “aluno” para além da condição em si, de aluno, é salutar para a ampliação da visão das partes. Trata-se de recuperar na imagem do estudante todas as contradições que o modo capitalista tratou de anular. Este princípio de reconhecimento das humanidades no ser social é coerente com a ruptura do *modus operandi* de enxergar o outro apenas como uma etapa distante e segregada das determinações políticas e econômicas que a ele se voltam.

Neste mesmo ponto habita mais uma necessidade de releitura da realidade, a de superarmos o estranhamento do outro, pois é este vício que limita “o ladrão, o vigarista, o mendigo, o desempregado, o faminto, o miserável e o criminoso” [...] e o aluno, às lentes do “médico, do juiz, do coveiro, do administrador da miséria” (Marx, 2008a, p. 92) e do servidor educacional.

No entanto, assim como há dificuldade da classe trabalhadora se reconhecer como classe para si, e não apenas classe em si, verificamos essas mesmas nuances quando transportamos o cenário macro para o micro do cotidiano. A identidade profissional como assistente social parece estar associada ao tipo de trabalho fixado em um dado lugar de uma específica área de trabalho. Uma especialização fragmentada e tão dispersa que acaba por alienar o trabalhador do contexto coletivo mais diverso em que se apresenta como profissional.

A crítica que estabelecemos nesse ponto não é dirigida à visão dos profissionais participantes da pesquisa; ao contrário, é construída a partir dessas visões como forma de nos instrumentalizarmos coletivamente; articulando as experiências que cada um traz, de suas jornadas de vida pessoal e profissional, para conseguirmos fazer uma leitura mais abrangente do cenário social, político e econômico em que se formam as relações sociais. Afinal, a “interação entre movimentos sociais e escola mostra indícios concretos de poder vir a ocupar um importante papel na gestação das sementes de uma nova práxis política e social portadora de um intenso potencial transformador” (Ferreira, 2018, p.22).

Importa-nos realizar outras considerações a partir da fala do Profissional 1: “há casos que a gente tem até que recorrer a escola que o aluno antecede [...] e muitas não têm assistentes sociais ainda”. Vejamos, a inexistência, ou ausência, revela as contradições do sistema. Essas contradições podem e devem ser analisadas para além do critério da “falta”, mas para revelar potencialidades que devem ser exploradas. Embora a ausência de assistentes sociais nas outras redes de educação não seja, ao ver deles, fator impeditivo do trabalho em seus campi, essa visão traz uma chave importante.

A presença de assistentes sociais nas escolas de origem dos estudantes pode produzir efeitos diretos sobre a articulação entre esses profissionais, favorecendo o fortalecimento de redes de

cooperação entre trabalhadores de mesma formação. A ampliação dessa rede de apoio contribui para a qualificação da trajetória dos estudantes ao longo das diferentes escolas e redes de ensino pelas quais transitam. Além disso, intensifica a articulação entre instituições, configurando uma rede de proteção sustentada pela convergência do objeto de trabalho dos assistentes sociais. Em última análise, esse arranjo contribui para o aprimoramento da política social educacional e para o fortalecimento das capacidades sociais desenvolvidas no interior das instituições. Ferreira (2018), contudo, destaca que não basta a presença de profissionais em uma dada área é preciso que estejam à altura da demanda que vão enfrentar:

Qualquer tarefa de transformação social exige sujeitos históricos à altura da realização desta tarefa. Cabe, portanto, perguntar sobre os indícios da presença concreta de atores sociais em formação capazes de enfrentar esses desafios, procurando determinar suas características próprias, sua dinâmica social e seus novos palcos de atuação. (Ferreira, 2018, p. 64)

Sobre o lugar que ocupamos e o trabalho que desenvolvemos, precisamos estar atentos e atentas para não perdermos de vista a unidade ético-profissional e mesmo as variações de interesse entre as classes fundamentais.

No capitalismo existem duas classes fundamentais: a burguesia, a classe dominante, senhora do capital; e os trabalhadores, a classe dominada, cujo trabalho, a parte de seu trabalho que não é paga vai constituir o capital. Isso é o que faz o sistema existir e funcionar. Entre essas duas classes, tem uma terceira, que não é senhora do capital e não produz mais-valia. Essa é a classe média. A classe média é aquela que não é alguma coisa, para início de conversa. Não é que ela é isso, isso, isso. Ela não é. Ela não constitui nenhuma das duas classes fundamentais. Ela tem função, entretanto. Uma das funções dela é ser a correia de transmissão das ideias, da ideologia, da classe dominante para a sociedade inteira. Isso através de livros, jornais, revistas, escolas, tudo isso é tarefa da classe média, fazer isso, transmitir para o todo da sociedade as ideias da classe dominante como ideias verdadeiras. Essa é a função dela. E a segunda função que a classe média tem é de externar, querendo ou não, um sonho e um pesadelo. Ela não vai realizar o sonho. Corre o risco de realizar o pesadelo. Qual é o sonho? O sonho é ser classe dominante, é ser burguesia. Ela acha, como ela é tonta, classe média é tonta, ela acha que ser classe dominante é ter muito dinheiro. Então, como ela enriquece de várias maneiras, no comércio, isso e aquilo, compra um bruto de um apartamento com dez suítes nele, e varanda gourmet, e piscina... ela acha que ela entrou para a classe dominante. Ela tem esse sonho. E ela tem um pesadelo. O pesadelo é que ela perca esse dinheiro e caia na classe trabalhadora. Então, como é que ela controla o pesadelo e o sonho? Bajulando os dominantes e massacrando, com seu discurso, com suas práticas, os dominados. Ela é odiosa! Ela é odiosa. Como ela faz isso? Ela é a corrente, correia de transmissão das ideias da classe dominante para o todo da sociedade. E ao fazer isso ela aceita as ideias da classe dominante e as impinge aos dominados. E ela sonha subir e teme cair. Ela é odiosa! (Chauí, 2025)⁸⁴

A apresentação de Chauí (2025) contribui para questionarmos nossa posição em relação às

84 A narrativa foi transcrita diretamente do vídeo *A função da classe média, segundo Marilena Chauí*, disponibilizado no Canal Carta Capital (Youtube), postado em 31 de agosto de 2025. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=21OTKfV39yA>>. Acessado em 09 de janeiro de 2026.

classes antagônicas, bem como as frações que compõem aproximam e distanciam os grupos sociais. De acordo com o Código de Ética, nosso trabalho deve pautar-se na defesa dos interesses da classe trabalhadora. Nesse contexto, somos trabalhadores “livres” e assalariados (com maior ou menor grau de formação – especialização, mestrado, doutorado, e tantas outras formas de comprometimento com o aprimoramento intelectual -; com maior ou menor soldo salarial) que, mesmo diante das pressões das relação de trabalho, devemos estar atentos com o compromisso de nossa formação, de nosso constante aprimoramento intelectual, para enfrentarmos de forma competente os desafios do cotidiano.

Se almejamos nos incluir como profissionais norteados pelos princípios defendidos em nosso Código de Ética, precisamos nos articular com a outros sujeitos sociais, dentro e fora do nosso círculo profissional, a fim de ampliarmos estratégias. Mais, na condição de trabalhadores e trabalhadoras, portanto no campo dos oprimidos, reside a capacidade de nos organizarmos para refletir sobre o que é repassado, no contexto da sociedade, como ideias verdadeiras. Isso, por sua vez, abriria janelas para a defesa dos direitos humanos que, segundo Paulo Freire (2016), se constituiria como “grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – Libertar-se a si e aos opressores” (p.63).

Por fim, na visão dos/das assistentes sociais a lei 13.935/2019 não diz respeito, diretamente, aos trabalhos que realizam nas instituições federais. Contudo, devemos nos perguntar se isso não é uma adesão ao pensamento de que a lei não trata do espaço escolar, ou se, de fato, não há uma correspondência entre o tipo de educação que os Institutos Federais ofertam e a Educação Básica desenvolvida pelas outras redes públicas. Para elucidar essa questão, realizamos algumas consultas na plataforma Fala.Br, que faz parte do Ministério da Educação.

- Pergunta 1: “Estou estudando sobre a Lei 13.935/2019, que inclui assistentes sociais e psicólogos na Educação Básica. Esta lei tem algum impacto nos Institutos Federais? Ela, de alguma forma, obriga os campi dos IFs a terem Assistentes Sociais? ” Segue a resposta:

Informamos que, após consultada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, esclareceu que:

Considerando os termos da Portaria nº 1.053, de 28 de dezembro de 2022, que estabelece as competências, o funcionamento e os procedimentos relativos às atividades da Ouvidoria do Ministério da Educação, e dá outras providências, e os §§ 1º e 2º do art. 19 da Portaria CGU nº 581, de 9 de março de 2021, esta Coordenação-Geral de Legislação e Normas da Educação Profissional e Tecnológica - CGLN/Setec, informa:

As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT), nos moldes da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, preservando-se a vinculação ao Ministério da Educação para efeito de supervisão ministerial, como prevê o Título IV, do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Logo, tais instituições seguem autônomas para gestão do seu quadro de pessoal (docentes e técnico-administrativos), incluindo realização de

concurso público, provimento de pessoal e distribuição interna de cargos ou vagas, bem como para definição das áreas de atuação dos docentes, conforme necessidade institucional e orçamento autorizado. De acordo com o art. 2º da Lei nº 11.892, de 29 de 2008, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Sendo assim, a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, abrange os Institutos Federais, com relevância para a autonomia dessas instituições. Ressalta-se que, no âmbito da Rede Federal EPCT, as instituições atuam na educação básica por meio da oferta de cursos de ensino médio integrado à formação técnica profissional. Apenas o Colégio Pedro II, diferente do escopo geral, oferta educação infantil, ensino fundamental de nove anos e ensino médio regular. Segundo dados coletados via SIAPE, referentes a Dezembro/2024, ainda no contexto das unidades de ensino da Rede Federal EPCT, há 931 (novecentos e trinta e um) Assistentes Sociais e 760 (setecentos e sessenta) Psicólogos desenvolvendo seus fundamentais ofícios para a prestação de educação de qualidade, de modo a promover a reflexão, a conscientização, a formação cidadã e a inclusão social, entre outros aspectos, na sociedade brasileira. (Ouvidoria do Ministério Educação, 31 de janeiro de 2025 – grifo nosso)

De acordo com a resposta da Ouvidoria do Ministério da Educação, não há dúvidas acerca da abrangência da lei sobre a Rede Federal Tecnológica, sobremaneira, em relação aos campi que ofertam educação básica por meio dos cursos de ensino médio integrado.

Acesso à educação e qualidade da permanência é uma das frentes de trabalho em que atua assistentes sociais. Ao localizar nesse cenário o objeto de sua profissão, as expressões da questão social, pode traçar formas de enfrentamento às situações que fragilizam e põem risco a qualidade do usufruto desse direito. Assim sendo, podemos considerar o acesso à educação como forma e fonte de conhecimento.

A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistência uma completa dependência científica, tecnológica e cultura (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 103)

A escola como espaço de educação se constitui como instrumento para a leitura da vida. Nesse aspecto, não é um lugar patentado para uma única atuação profissional. Da mesma forma, as políticas sociais que nela se encontram não são objetos exclusivos de assistentes sociais, mas instrumentos que podem ser utilizados em seu processo de trabalho.

Continuando, sobre a escolha de quem serão os profissionais a compõem os quadros de servidores, a quem é atribuída essa função? Se a lei não obriga a presença de assistentes sociais nas escolas, mas na composição de equipes multiprofissionais que atendem na educação básica pública, como é, era ou pode ser feita essa definição. Para entender esse processo realizamos a segunda

consulta:

- Pergunta 2: “Como é feita a definição de profissionais do nível E para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, para um campus considerado 70/45, dos 45 cargos técnicos, como é definido quantos serão destinados aos níveis "C, D e E"? E dentre os profissionais do nível "E", como se define quais os profissionais que farão parte do corpo técnico (se haverá assistente social ou não)? Quem define é o Diretor Geral do Campus, é o Reitor, é o Ministro da Educação?” Segue a resposta:

Informamos que, após consultada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC esclareceu que:

As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal de EPCT), instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, preservando-se a vinculação ao Ministério da Educação para efeito de supervisão ministerial, como prevê o Título IV, do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Assim sendo, tais instituições detêm autonomia para gestão do seu quadro de pessoal (docentes e técnico-administrativos em educação), incluindo realização de concurso público, provimento de pessoal e distribuição interna de cargos ou vagas, bem como para definição das áreas de atuação dos docentes, conforme necessidade institucional e orçamento autorizado. Em relação a instituições específicas da Rede Federal de EPCT, a definição de tipos de unidade e a composição do modelo de dimensionamento de cargos e funções segue o preconizado pela Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021, que estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Colégio Pedro II, define parâmetros e normas para a sua expansão e dispõe sobre a criação e implementação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II. Ainda de acordo com a Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021, no Anexo I, na alínea “a”, verifica-se os quantitativos estabelecidos para cada instituição que possui resguardo pelo referido normativo, no que tange aos tipos de unidade e à composição do modelo de dimensionamento de cargos e funções. Especificamente para um IF Campus - 70/45, a quantidade de Técnicos-Administrativos em Educação (TAE), nível E, é igual a 15. Desse modo, no quantitativo informado, os dirigentes responsáveis pela instituição possuem autonomia para a escolha dos cargos específicos, consideradas as necessidades institucionais, o que segue válido para o cargo de assistente social. (Ouvidoria do Ministério da Educação, 20 de dezembro de 2024 – grifo nosso)

Primeiro ponto, precisamos identificar quem faz o que, ou quem é responsável pela definição dos cargos que compõem a instituição. Na resposta acima, a responsabilidade é atribuída ao dirigente da instituição. Ou seja, seguindo as disposições normativas, tipos de unidades e quantitativos de cargos e funções, a decisão fica a cargo do gestor. A autonomia responde à necessidade institucional? Segundo Castro (2010), a autonomia universitária no contexto do neoliberalismo, “passa a se reduzir à gestão de receitas e despesas para cumprir metas e indicadores dos contratos de gestão, tende a assumir o significado de gerenciamento empresarial da instituição” (p. 204). A autonomia nesse sentido é limitada, subjacente aos interesses de mercado.

Há nessa resposta algumas frentes importantes: a decisão por definição dos cargos, por mais que seja uma atribuição do gestor, está em nível mais próximo à participação da comunidade. Dentre as escalas hierárquicas, a direção da institucional ocupa posição mais horizontal em relação ao corpo profissional. A vantagem da proximidade também traz desafios, conforme podemos perceber nas falas dos profissionais em relação ao clima de trabalho.

2) Desvendado quem decide o que, sai do campo do transcendente o processo de disputa das ideias, não é mais “se Deus quiser”, ou do “graças ao bom Deus”, como se fosse possível terceirizar ao divino nosso dever de vigiar e agir. A luta retorna para o campo concreto da instituição, das salas de reunião. Não fica mais sob a tensão do que vier dos gabinetes ministeriais para as bases. A possibilidade de luta é materializada por meio da capacidade de organização dos coletivos: “Na última reunião de assistentes sociais, nós deliberamos [...] é um momento estratégico, estamos para receber várias vagas no MEC, então apresentar para a instituição que seria importante em todas as unidades [...] a presença do assistente” (Profissional 13).

Portanto, ainda que as profissões existam em função de interesses sociais, em geral previstos pelo Estado, o sentido de sua atuação é disputado por seus próprios componentes, à medida que afirmam seus valores e as dimensões para as quais orientam seu exercício profissional. [...] É de se imaginar que as instituições, em sua imensa maioria, não contratarão assistentes sociais ou outros profissionais para atuarem, profissionalmente, no sentido de uma sociedade anticapitalista [...]. (Ruiz; Pequeno, 2015, p. 174-175)

Ressaltamos que a capacidade de enfrentamento às tensões no ambiente profissional ganha novos respiros quando são resultados de articulação coletiva. A estratégia de usar a lei para ampliar quadros parece-nos necessária, uma vez que como nos diz Ruiz & Pequeno (2015), não se daria pela consciência da ética de nosso trabalho. Seria ingênuo apostar que instituições, ainda que mantidas pelo poder público, colaborariam com o ideal de ruptura⁸⁵ com o poder que as institui. Daí as tensões cotidianas e as reinvenções de sobrevivência.

A relação entre os discursos legais e narrativas profissionais encontra amparo no processo de luta por espaço. Há resistência à medida que as organizações da categoria passam a usar das práticas discursivas como instrumentos para pressão dos interesses que representa, ou seja, “produção, distribuição e consumo são processos norteadores da análise de práticas discursivas, que variam de acordo com o contexto em que os discursos se realizam” (Fairclough, 2001, p. 103). Não há uma fala “certa”, há discursos que podem ser manifestações conscientes ou não, de práticas progressistas

85 “Ruptura é uma das categorias centrais do marxismo que tem como objetivo maior a transformação do modo de produção capitalista, para a instauração de uma sociedade livre de todo domínio de classe, assim como, em sua concepção dialética do desenvolvimento humano-social, tem na ruptura um dos momentos mais importantes: diante de uma **tese**, a possibilidade de negação, de ruptura e sobre esta, a possibilidade de construção de uma **antítese**, e, processualmente, rompendo estruturas, concepções e contradições, a constituição de uma nova **síntese**”. (Luiz, 2013, p. 110).

ou conservadoras. Sobre isso, deve-se voltar a crítica profissional.

Por fim, para compreendermos quando se deu a entrada de assistentes sociais no campo da educação federal, realizamos a nova consulta:

- Pergunta 3: “Busco saber quando se deu a entrada de assistentes sociais na educação federal, tanto na educação básica (colégios de aplicação, escolas federais agrícolas, escolas federais técnicas) quanto superior (Institutos Federais, Universidades, Cefets). Em outros termos, o curso de Serviço Social foi reconhecido pela Lei 1.889, de 13 de junho de 1953; a profissão foi regulamentada pela primeira vez pela Lei 3.252 de 1957 e pelo Decreto 994/1962, ambos documentos extintos pela atual Lei 8.662/1993. Assim, pergunto: considerando o período de vigência da primeira Lei (nº1.889/1953), quando se deu o primeiro contrato (concurso ou não) de profissionais do Serviço Social para a Educação FEDERAL? ” Segue a resposta:

Informamos que, após consultada a Secretaria de Educação Superior - SESU esclareceu que:

Inicialmente cabe informar que a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Educação vinculadas ao Ministério da Educação, e o cargo de Assistente Social é um cargo de nível "E" que tem como requisito a graduação em Curso Superior de Serviço Social. Conforme o extrato atual do Sistema de Gestão de Pessoas do Governo Federal (SIGEP), considerando o período de vigência da Lei Nº 1.889, de 13 de junho de 1953, o primeiro contrato um profissional de serviço social na educação federal foi efetivado em 03 de março 1955, por meio de portaria de nomeação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O referido código de vaga foi desocupado em 28 de maio de 1990, por aposentadoria voluntária da servidora, cuja matrícula e dados pessoais são protegidos por lei federal. Para maiores esclarecimentos quanto ao cargo de Assistente Social no âmbito da Rede Federal de Educação, informa-se que tais dados são publicizados por meio do Portal do Servidor - Observatório de Pessoal, portal de pesquisa que reúne, em um só lugar, todas as publicações, painéis, bases de dados e informações de gestão de pessoas da Administração Pública Federal. O referido Observatório fornece as informações, por instituição de interesse, relativas à gestão de pessoas das universidades. Ainda, disponibiliza ao público dados e informações sobre gestão de pessoas do Governo Federal presentes em bases de dados e páginas de transparência já existentes. No Observatório de Pessoal, o cidadão encontra, também, divulgação qualificada de informações sobre a gestão pública de pessoas. O demandante poderá acessá-lo por meio do link: <https://www.gov.br/servidor/ptbr/observatorio-de-pessoal-govbr>. Ademais, no Portal Brasileiro de Dados Abertos (PDA) é possível consultar informações, atualizadas pelo Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (MGI), sobre cargos vagos e ocupados nas instituições federais. Para realizar a consulta, deve-se observar os seguintes passos:

1 – Acessar o Portal pelo link: <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/servidores-do-executivo-federal>.

2 – Selecionar "Gestão de Pessoas (Executivo Federal) – Servidores".

3 – Acionar “Recursos”, de acordo com o mês e o ano de referência, para fazer o download da planilha e obter os dados da instituição desejada.

Por oportuno, frisamos que as Universidades Federais possuem natureza jurídica de autarquias, o que lhes garante autonomia administrativa, nos termos do que dispõe o art. 207 da Constituição Federal, para a gestão de seus cargos, razão pela qual sugerimos que informações específicas acerca de códigos de vagas vagos nas IFES sejam solicitadas diretamente à instituição de interesse por intermédio do Serviço de Informações ao Cidadão – SIC – (<https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>). (Ouvidoria do Ministério da Educação, 19 de dezembro de 2024 – grifo nosso)

A resposta dada pela Ouvidoria atende uma questão que se alinhava desde o início da elaboração do projeto de pesquisa para o doutorado. Como, quando e onde se deu o primeiro cargo de assistente social na rede federal de educação? No ano de 2026, completar-se-ão 71 anos do ingresso da primeira assistente social na Rede Federal de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O pioneirismo nessa esfera pode indicar alguns desafios sobre o fazer profissional, ou seja, abrir espaço de trabalho e inaugurar ações específicas da profissão demandam análise sócio histórica. O ingresso formalizado na atualidade da lei 13.935/2019, contudo, chama a atenção para alguns marcadores: primeiro curso de serviço Social no Brasil (1936); primeiro Código de Ética (1947); reconhecimento da profissão (1952); **ingresso do primeiro profissional da Rede Federal (1955)**; regulamentação (1957, 1962); segundo Código de Ética (1965); terceiro Código de Ética (1975); quarto Código de Ética (1986); **aposentadoria do primeiro profissional em Serviço Social na Rede Federal (1990)**, nova lei de regulamentação da profissão (1993), novo/último Código de Ética (1993). Todos esses eventos devem ser levados em conta, uma vez que atrelam em si movimentos de reconhecimento da formação, da profissão, de abertura de espaço de trabalho e mudanças educacionais, sociais e políticas nos rumos da profissão.

Entendemos que as práticas profissionais são construções históricas permeadas por decisões que envolvem critérios econômicos, políticos, administrativos e sociais. Esses aspectos devem ser considerados, primordialmente, nos ambientes “institucionais e particulares nos quais o discurso é gerado” (Fairclough, 2001, p. 103). Convém ratificarmos um dado ponto de vista: as relações sociais são geográficas, históricas e atravessadas pelos interesses dos grupos que se rivalizam. Salientar a entrada da primeira assistente social na rede federal é uma forma de demarcarmos a presença do Serviço Social na Educação, independente das últimas estratégias executivas ou legais que se materializaram no contexto nacional no final da última década do século XX.

Assim, sejam quais forem os motivos que levaram ao ingresso de assistentes sociais na educação federal nos anos de 1950, precisamos ter clareza de que o lapso temporal, contexto político e direcionamento ético-profissional não são os mesmos. Não podemos repetir discursos que não se sustentam na atualidade das relações sociais. A não observância desse fato implica, diretamente, na fragilidade argumentativa. Importa-nos radicalizar a implementação da presença de assistentes sociais na educação, solidificando o sentido de ser da profissão a partir do que a constitui: a questão social.

CAPÍTULO 5- O PROCESSO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS

Neste capítulo, aprofundamos na segunda parte da pesquisa de campo: análise das entrevistas. Propusemo-nos entender o percurso acadêmico desde a escolha do curso Serviço Social até a inserção no campo profissional. Consideramos este caminho para avaliar a pertinência das experiências na trajetória de vida (pessoal e acadêmica) para a construção do perfil profissional e que, no conjunto, direcionam a prática profissional.

O contexto de análise leva em consideração a participação da família e dos arranjos sociais no processo de escolha (acesso) e de manutenção da escolha (permanência), tanto em relação aos desafios/obstáculos enfrentados, quanto aos incentivos/apoios encontrados durante a trajetória estudantil.

Ao discutirmos esses pontos, buscamos analisar como as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa foram se forjando para a identidade profissional. Assim sendo, visamos compreender como o princípio da defesa dos direitos humanos se materializa no cotidiano de trabalho de assistentes sociais.

Para tal, estabelecemos diálogos profícuos que se concretizam em dois blocos de análise: a) experiências sociais e educacionais; b) inserção no mundo do trabalho.

5.1 Experiências sociais e educacionais

Dizem respeito ao campo de formação. As perguntas formuladas buscaram compreender o que levou os participantes da pesquisa a escolherem o curso de Serviço Social; elencar os desafios e incentivos no processo de formação; participação da família no processo de permanência; os envolvimento acadêmicos e a apropriação do espaço formativo. A partir desse roteiro foi possível identificar elementos que contribuíram para a construção do perfil profissional dos/das assistentes sociais.

Em relação ao que levou a entrevistada a cursar o serviço social, os dados apontaram...

[...] Eu sabia que eu queria seguir alguma coisa na área de humanas. Eu conheço o serviço social. [...] Sempre fui uma pessoa que participou de movimentos sociais, desde pequena, sempre gostei de estar no meio disso, de movimentos culturais, sociais, e para mim ali é uma oportunidade de exercer uma profissão que eu pudesse estar inserida nesse universo. (Profissional 1)

[...] antes de entrar no serviço social, eu fui usuário do serviço social. [...] Eu tinha um problema de saúde. [...] Então eu tive a oportunidade de conhecer uma assistente social. Eu

fui encaminhado por uma clínica de fisioterapia [...] que ficava muito distante da minha casa, tinha que pegar dois ônibus para ir e dois para voltar. [...] Nesse meio tempo aí eu tive uma informação que eu poderia conseguir o transporte gratuito. [...] Essa assistente social me ofertou essa possibilidade. [...] Eu não tinha nem noção, como é que era o serviço social. [...] Essa assistente social fez um acolhimento ímpar lá comigo, foi muito bacana, e aquilo chamou a minha atenção. [...] Aí eu comecei a olhar mais para o serviço social, comecei a pesquisar mais. [...] A gente comprava nas bancas o Guia do Estudante que vinha com relação de curso, onde trabalhar, a média salarial. Então eu passei a pesquisar o serviço social. [...] Eu tinha que fazer um curso que me possibilitasse trabalhar e estudar à noite. [...] Eu já havia feito um vestibular para ciências biológicas e passei e não pude fazer a matrícula por condições financeiras [...]. Aí veio o serviço social por meio dessa assistente social que muito bem me atendeu [...]. Aí eu fiz o vestibular e passei já de cara e fiquei no banco até eu terminar o curso. (Profissional 3)

[...] eu sempre tive a certeza que eu sou um profissional de humanas. Sempre gostei de trabalhar relações pessoais, interpessoais, sempre. [...] À época eu tinha uma prima que fazia serviço social na UFJF [...] ela me falou do currículo, das matérias desde do ciclo básico [...]. Eu me identifiquei muito com o que ela me falou [...]. Eu gosto dessa questão de garantia de direitos, eu sempre quis poder levar informação às pessoas [...], eu vi do serviço social um caminho foi isso. (Profissional 4)

[...] E eu trabalhava próximo a PUC e lá tinha o curso serviço social de manhã. [...] Aí surgiu a oportunidade do curso serviço social à noite. [...] Eu fui fazer o vestibular da PUC, aí eu passei e comecei a fazer, mas não era aquela coisa... aquele curso que eu tinha escolhido para mim, era oportunidade mesmo. Apareceu a oportunidade, eu escrevi, passei e fiz. [...] Eu conheci uma pessoa que fazia serviço social [...] eu fiz cursinho e no cursinho falava, né, das profissões [...]. Na verdade eu pensava em Direito na época, só que a mensalidade do curso de Direito era muito cara, era o dobro do curso Serviço Social. [...] Então, assim, não teve nenhuma... nenhuma coisa, eu escolhi essa profissão, sabe? Eu acho que eu fui mais escolhida por ela. (Profissional 6)

[...] foi uma das opções que me restou dentro das opções. [...] A minha primeira referência [...] de assistente social foi no CEFET. [...] Eu não tinha noção de que o serviço social era um curso de graduação. Eu sabia que, tipo assim, “eu quero fazer um concurso, [...] quero viver a vida boa dela de assistente social do CEFET, Federal, né?” [...] Na época de fazer pré-vestibular e cursinho e fazer as provas [...] a gente tinha que escolher entre várias universidades e as provas, muitas vezes, caíam na mesma época, né? Então era longe, por exemplo, fazer cada hora em um lugar. Então tinha que firmar, assim, no valor, que eu fiz particular [...]. Então, eu tinha que focar no curso que eu tivesse condição de pagar. [...] E aí acabou que eu passei no serviço social. [...] A minha família, ela já tinha traços de caridade, de fazer aquele negócio da campanha do quilo, então, visita em asilos. [...] Dessa realidade mais marginal, vou dizer assim, já era [...] da minha familiaridade. Eu só não entendi que era profissionalizado. (Profissional 12)

Bom, eu fui direcionada por área, né, primeiramente pela identificação com as ciências humanas. [...] Eu defini, nesse processo, fazer direito, só que no meio do ano em que eu me preparava pro vestibular, meu pai faleceu [...] e eu acabei fazendo a escolha do possível. [...] eu escolhi serviço social pela possibilidade de empregabilidade logo no final, é, da graduação. [...] Na minha família eu tenho sociólogos, tenho advogados como profissionais, assim, e não tenho nenhuma assistente social. [...] Eu pensei na inserção no mundo do trabalho, né? Porque é... essa possibilidade é mais, a meu ver, é mais tranquila para um assistente social do que para um sociólogo, [...] tem mais oportunidades. [...] A minha família é muito ligada a causas sociais. [...] Os valores da profissão já eram valores muito próximos àqueles que a minha família cultiva, assim, essa discussão de uma sociedade mais justa, mais igualitária, e... de direitos garantidos, sabe? Então, assim, mais pela questão dos valores. [...] Nessa época, eu não conhecia nenhum assistente social, mas tive acesso a um manual do estudante [...]. Falava do trabalho do assistente social e dava até exemplo de um assistente social que trabalhava na Cruz Vermelha da França. [...] E aí,

na ocasião, eu conversei com a única assistente social que eu fiquei sabendo que [...] era minha colega de academia. [...] Ela falou assim: "vou te falar uma coisa, essa profissão não dá dinheiro, não". [...] Todo mundo mais me desestimulava do que estimulava a ingressar na profissão. (Profissional 13)

Os relatos dos(as) entrevistados(as) revelam que a escolha pelo curso de Serviço Social foi influenciada por diferentes trajetórias, oportunidades e identificações pessoais. Para alguns profissionais, a decisão esteve relacionada à afinidade com a área de Ciências Humanas, ao interesse por questões sociais, pela defesa de direitos e pela participação prévia em movimentos sociais e culturais. Nesses casos, a profissão foi percebida como um meio de concretizar valores ligados à justiça social, à cidadania e ao trabalho com pessoas.

Outros entrevistados relataram que o contato direto com assistentes sociais foi decisivo para despertar o interesse pela profissão. Experiências pessoais como usuários de serviços sociais, marcadas por acolhimento, orientação e acesso a direitos, contribuíram para a construção de uma imagem positiva da profissão e motivaram a busca por mais informações sobre o curso e o campo de atuação.

Também foram identificados fatores de ordem prática e econômica na escolha profissional. Alguns participantes destacaram que optaram pelo Serviço Social devido às condições financeiras, à possibilidade de conciliar trabalho e estudo, ao menor custo da graduação em comparação com outros cursos desejados e às perspectivas de inserção no mercado de trabalho após a formação. Nesses casos, a escolha foi resultado das oportunidades concretas disponíveis naquele momento, mais do que de um projeto profissional previamente definido.

Além disso, valores familiares relacionados à solidariedade, ao engajamento social e à preocupação com a redução das desigualdades apareceram como elementos importantes na aproximação com a profissão. Embora muitos entrevistados tivessem pouco conhecimento sobre o Serviço Social antes do ingresso na graduação, suas experiências, referências pessoais e condições objetivas de vida contribuíram para a construção do interesse pelo curso e para a decisão de seguir a carreira de assistente social.

As narrativas mostraram que a passagem do ensino médio para o superior, bem como a escolha do curso é atravessada por condicionalidades. Ou seja, não é uma passagem imediata, automática e certa. O processo de escolha parte das condições concretas, mais ou menos complexas, conforme as possibilidades estruturais e arranjos sócio-familiares.

De acordo com Bock (2008) a escolha é permeada por conflitos: idade dos sujeitos, condições de renda, acesso à informação, papéis sociais associados ao gênero, desejos individuais, valores familiares, experiências escolares, necessidades econômicas, políticas e sociais. Por tanto, a

escolha não é somente a escolha por si mesma ou fruto da vontade individual, mas possibilidades que partem de situações que podem direcionar caminhos viáveis de serem seguidos.

Não se trata apenas da capacidade individual de projetar futuro, mas principalmente, das estruturas sociais donde advém as determinações concretas que embasam o processo de escolha. Aliada a essa questão, verificamos que a própria sequência do ensino médio para o superior não é uma relação imediata. “Uma escolha humana vai sempre ocorrer em uma estrutura de escolha que implica sempre uma materialidade, os outros e a temporalidade” (Ehrlich Castro; Soares, 2000, p. 74).

Ela comporta a análise do presente como condicionalidade para assegurar acesso (expectativas de futuro) e a materialidade da permanência. Essa situação aparece nas falas quando os/as entrevistados/as destacam a etapa da vida em que iniciaram a trajetória acadêmica: idade cronológica associada à condição individual ou familiar de prover os meios de permanência.

Nestes termos, Bock (2008) discute o mito da vocação e da maturidade como algo não natural ao ser humano, mas fruto da relação teleológica a partir das experiências de vida: “a escolha profissional (como qualquer escolha que o ser humano realiza) se constitui como ruptura e sempre se apresenta como conflito” (p. 61). Por essa análise, recuperamos a concepção de trabalho em Marx (2010) ao diferenciar o homem dos animais, justamente pela capacidade de projetar e buscar meios para materializar suas ideias e necessidades.

A relação da escolha profissional marca a distinção da aparência e da essência, o que requer movimento analítico para ultrapassar a mera descrição empírica das vontades e demarcar a diferença entre idealizações abstratas e as condições concretas que aparecem nas falas. A questão econômica é, em todas elas uma realidade, principalmente quando se referem ao lugar social de origem:

Entendemos que a pobreza e a exclusão social configuram-se como indicadores de um lugar social, de uma condição de classe, expressando relações vigentes na sociedade. São produtos dessas relações, produzindo e reproduzindo a desigualdade, nos planos social, político, econômico, definindo para os pobres um lugar na sociedade. Essa é uma questão social recorrente que perdura desde o período da colonização no continente latino-americano. Trata-se, pois, de um processo de empobrecimento histórico e social, dado por determinantes econômicos, políticos e culturais, que tende a ser reproduzido mediante mecanismos que o reforçam e o expandem. (Wanderley, 2006, p.149)

Sobre condições socioeconômicas, não é novidade que sejam as maiores dificultadoras para acesso e desempenho escolar, uma vez que os dados do relatório Coleman (2008) já apontavam para esse fato desde os anos 60 do século XX. Este mesmo fator se prolonga na fase juvenil e adulta da atualidade, dada a persistência das condições econômicas sobre as possibilidades de mobilidade

social e cultural. As relações objetivas demonstram fragilidades concretas no campo das escolhas subjetivas mais alinhadas com o desejo de transformação social. Mesmo que os sujeitos tenham valores progressistas, não significa que a escolha do curso seja uma resposta imediata à adesão desse ideal.

A possibilidade de instauração de uma nova dinâmica social, em que a sociedade civil passe a ocupar um lugar central, avançando para a autogestão, além de considerações estruturais sobre sua possibilidade objetiva, exige a existência de atores sociais com a disposição e a vontade política necessárias para ocupar o cenário social. Portanto, cabe averiguar, em primeiro lugar, quais as condições concretas que viabilizariam a possibilidade de manifestação desta vontade política, criando pontos de partida para a construção de uma crença consistente na sua própria potência transformadora, isto é, demonstrando que a realidade apresenta, objetivamente, condições favoráveis ao exercício desta potência. (Ferreira, 2018, p. 65)

Mesmo que os/as assistentes sociais entrevistados (as) tenham origem em camadas da classe trabalhadora, é a conjuntura econômica que lhes permitiu vislumbrar a continuidade do estudo. A imediatividade se torna um campo de mediação, abrindo margens de liberdade para planejar o porvir, e não somente sequenciar, aleatoriamente, a expectativa que a condição de classe deposita sobre os sujeitos. Nestes termos, a potência transformadora de que fala Ferreira (2018), pode ser considerada em diversos momentos da trajetória de assistentes sociais, quer seja pela apropriação dos recursos disponibilizados para a permanência (apoio familiar, recursos institucionais, elos sociais), quer seja pela capacidade de transformar os dilemas do dia a dia em impulsos para tratativas de alteração dessas condicionalidades objetivas.

De acordo com as respostas relacionadas à escolha do curso, predominaram a aproximação com a área de ciências humanas. Nesse ponto, podemos estabelecer que a origem social, desempenho escolar e as relações familiares foram cruciais para essa primeira identificação. Ou seja, as experiências vividas em movimentos sociais e culturais; como usuário do Serviço Social; ter familiar estudando Serviço Social; identificação com orientação de direitos; empregabilidade; conjugar trabalho e estudo; auto-gestão financeira; reconhecimento de habilidades; contato com profissionais do Serviço Social.

Esses elementos, dada a profundidade das falas, revelam a história social e as condições econômicas que embasam o processo de formação profissional; todos os participantes têm em comum a origem social da classe trabalhadora. O acesso, nestes casos, revela uma certa razoabilidade da ampliação da presença de estudantes das camadas populares em cursos superiores, uma aparente democratização. Contudo, o campo das escolhas e das condições de oferta ainda enfrentam sérios entraves:

[...] Outro entrave à democratização do acesso ao ensino superior é a pouca diversificação na oferta de opções para atender uma clientela muito diversificada em termos socioeconômicos e, por isso, muito diferenciadas. O sistema de ensino no Brasil vem se expandindo a partir de apenas dois modelos: as universidades públicas, de ensino e pesquisa (consideradas de “elite”) e as universidades e faculdades privadas de ensino, voltadas, em sua maioria, para o mercado de trabalho [...]. (Neto, 2013, p. 55)

A escolha do local do curso segue a mesma lógica: disponibilidade do horário da oferta do curso noturno; proximidade com o local de trabalho (estudante que precisa exercer uma atividade remunerada e o/a trabalhador/a que busca formação superior⁸⁶); existência da Instituição em local mais próximo possível do lugar de residência familiar; possibilidade financeira de arcar com as despesas de mensalidade; apoio da família extensa para garantir moradia fora do local de domicílio da família de origem.

Quando foi questionado se o/a entrevistado enfrentou alguma dificuldade para permanecer no curso, os(as) entrevistados(as) destacaram principalmente desafios financeiros, acadêmicos, emocionais e de logística. A necessidade de conciliar trabalho, estudo e, em alguns casos, responsabilidades familiares resultou em rotinas exaustivas, longos deslocamentos e pouco tempo para descanso e dedicação às atividades acadêmicas.

A dependência de bolsas de estudo e de assistência estudantil também gerava insegurança e pressão constante para manter o desempenho acadêmico. Além disso, alguns participantes relataram dificuldades decorrentes de situações de vulnerabilidade econômica, perdas familiares e experiências de desvalorização da profissão por parte de familiares, amigos e instituições. Apesar desses obstáculos, os entrevistados desenvolveram estratégias para garantir sua permanência e concluir a graduação.

Dificuldade, assim, tanto pela questão de logística, né? Eu estudei na PUC, eu era bolsista, tinha que ter um rendimento X por conta da bolsa. Então, eu era muito pressionada com relação a isso, de rendimento acadêmico. Eu tinha que trabalhar também. Então trabalhava o dia todo e estudava de noite, era uma dificuldade muito grande em ter tempo de estudos. E também psicologicamente, eu me sentia muito pressionada [...] não podia, de jeito nenhum, perder a minha bolsa. [...] E isso foi assim... eu tinha aquele rendimento mais preocupando em me manter na faculdade do que em ter conhecimento, digamos assim [...]. Eu tinha muita preocupação em corresponder às expectativas dos meus pais e garantir a bolsa. Eu fui levando o curso assim, tive muitos altos e baixos. [...] Tive que fazer disciplinas em outras unidades da PUC para não ser reprovada nela. [...] Então isso... eu fui naquele modo automático pra concluir o curso [...]. Houve momentos em que eu pensei em desistir mesmo. [...]. (Profissional 1)

[...] meio que juntou a fome com vontade de comer: um curso que cabia no meu orçamento e eu tinha possibilidade de trabalhar [...] porque se eu não trabalhasse [...] não tinha como estudar em lugar nenhum. [...] Tive essa dificuldade, até de colega do banco que me

86 Segundo Vargas & Paula (2013) há uma categorização importante na condição de estudante e trabalhador: estudante-trabalhador e trabalhador-estudante, ambos marcados pelas demandas da necessidade de se submeterem às condições do trabalho para concretizarem o desejo/necessidade de formação.

questionava porque eu não fazia economia: “você tem que fazer economia e tal e não Serviço Social”. [...] Quando eu começo a incorporar as questões do Serviço Social já comecei “ai, gente, o banco... não posso continuar no banco, não posso ficar no banco, eu preciso sair do banco” e, mas ao mesmo tempo, não foi fácil para mim porque eu tinha uma pressão muito grande da minha família, porque eu já tinha [...] um respeito [...] por trabalhar no banco. [...] Aí eu tinha aquela coisa eu não poderia sair do banco sem arrumar nada na minha área porque eu tinha uma namorada de longo tempo, o quê que os pais dela iam pensar, “esse namorado seu é muito doido, saiu, largou o banco, assim, sem arrumar emprego na área dele se ele tá achando que ele vai ganhar dinheiro igual ele ganha no banco...”. As pessoas tinham esse discurso comigo, né? [...] Então eu comecei a juntar tudo que sobrava e... terapia, tentando trabalhar em terapia... [...] Me lembro que eu morava [...] muito distante da PUC. [...] Tinha que sair [...] correndo porque se a gente perdesse esse ônibus [...] a gente tava perdido [...], ficar mofando no ponto. E tinha um certo risco, [...] era terrível. [...] Eu saía de casa às 7:15 da manhã, chegava 15 para uma da madrugada todos os dias. [...] Eu trabalhava no banco de 8h a 18h. E fazia faculdade à noite. No final de semana, eu pegava um plantão no pronto-socorro para pagar minha carga horária, [...] de 7h às 19h. [...] A minha semana praticamente só sobrava domingo. (Profissional 3)

Os amigos odiavam porque queriam que eu fizesse farmácia ou ciências biológicas na UFMG, sabe? [...] “E profissão de pobre para pobre” [...], eles falavam porque tinham uma situação financeira melhor. [...] Muitos eram mestres, doutores, [...] nessas áreas de farmácia, em biologia. Aí eles odiavam que eu fizesse serviço social. Eu tinha tantos desafios... assim, eu trabalhava 8 horas por dia, saía do meu trabalho que era bem perto da PUC. [...] Depois que eu mudei de emprego, aí eu comecei a utilizar mais ônibus, né? [...] Nós tínhamos aula de segunda a sábado e era distante. Tinha que pegar ônibus, demorava mais de uma hora, mais ou menos, para chegar. [...] No final do curso eu já não conhecia, nem a mim mesma, eu esqueci até o nome das pessoas, sabe... Porque estava tão cansada, porque a rotina ficou pesada, né? Por ficar, morar ou trabalhar longe da PUC. [...] Chegar em casa quase meia-noite todos os dias e acordar às 7 horas da manhã, então, isso foi gastando, assim, tipo estudar de madrugada, né? Às vezes não tinha tempo, estudava no horário de almoço. Então isso aí foi bem, bem puxado. (Profissional 6)

Ah! Foi difícil todo o processo, né? [...] Era no período da manhã o curso. Então, já me bloqueava a possibilidade de trabalhar. [...] Morava num lugar que não era tão bom, [...] era necessário, mas não era bom. E eu tive que me virar com transporte [...]. No meu primeiro ano de cursinho, eu fiquei na casa de familiares, [...] antes de passar na PUC. Passei, aí [...] fui morar lá em Contagem, sozinha, no primeiro momento [...]. Depois eu assumi a responsabilidade dos meus irmãos menores [...] que vieram morar comigo. Até eu passar no concurso a gente morou junto. [...] Eram jovens, adolescentes, assim, jovens de 17 e 20 anos. [...] Estavam no mesmo corre que eu, estudando igual. [...] Eu fazia estágio em Belo Horizonte, então pegava metrô, pegava ônibus. [...] Terminava o curso onze e pouca. Almoçava às vezes na faculdade [...] e ia para o estágio. [...] Eu tive que me virar. [...] Não era uma responsabilidade falada, mas eu era mais velha, né, então... [...]. (Profissional 12)

Quando eu ingressei no curso, foi o momento mais caótico da minha vida financeira, da minha família [...]. O principal provedor do meu grupo familiar veio a óbito [...]. Minha mãe [...] que era uma dona de casa, teve que assumir as questões financeiras [...]. Eu fui para Campos e eu fui na esperança de conseguir trabalho, mas eu nunca tinha trabalhado. [...] Na universidade eu requisitei bolsa. [...] Quem fazia esse processo seletivo eram os assistentes sociais [...]. Sou [...] de família descendente de sírios, [...] uma mulher branca [...], não tenho aquele estereótipo da pobreza, né? Eu tenho cabelos lisos, lisos de verdade, pele branca, nariz fino. Então, assim, eu acho que no senso comum e na representação conservadora de um usuário, para aquela profissional, eu não me enquadrava nos perfis clássicos da pobreza. Eu contei para ela toda a história, levei documentação. Era uma fase que você não tinha tanta forma de fazer assistência estudantil, era diferente, né? [...] É assim, você tá falando pro estudante, que mais precisa de se manter para estudar, que ele tem que trabalhar. Então é aquela concepção liberal de acesso a direito, sabe? [...] Enfim, eu fiz todo o processo e no dia da entrevista, a assistente social falou assim comigo: “você acha que se você não conseguir essa bolsa, você não vai conseguir estudar?” Eu falei: “eu

acho sim, é que... que...". Eu não sabia fazer uma réplica, uma tréplica do que ela tava falando. Tava um período muito fragilizada emocionalmente. Eu falei: "Não, porque minha mãe não tem condições. Minha mãe não tem nem o ensino médio completo, ela está tendo dificuldades financeiras. Meu pai faleceu agora". Ela olhou bem para a minha cara e falou assim: "Sua família vende alguma joia para você estar aqui? Vende alguma joia da família". Então assim, eu fiquei muito sem graça, achei aquilo estranho, não soube fazer uma leitura, eu tava no primeiro período, aí eu segui com outras coisas. Aí o que aconteceu: no final do primeiro período [...] minha mãe me ligou e falou comigo assim: "filha, você vai ter que voltar porque eu não tô com condições para te manter aí. Eu sei que é pouco, mas não tá dando para mim". Aí eu falei assim: "mãe, espera um pouco porque as minhas notas estão muito altas, muito altas mesmo, e se tudo der certo, é só mais um mês. Em junho eu tenho férias e só volto em agosto. Eu te ajudo no bar e a gente faz alguma coisa para melhorar a questão financeira". Aí a minha mãe falou assim: "tá bom, eu dou um jeito aqui, vejo com um tio seu". E aí eu concluí o semestre em junho, quando foi agosto, que era a hora de voltar das férias, foi decretada aquela greve histórica da educação, uma greve de 6 meses. Então eu fiquei seis meses em casa ajudando minha mãe. (Profissional 13)

Estabelecido o ingresso, inicia-se a empreitada da garantia do ficar cotidiano na instituição. Nesse ponto os/as entrevistados/as apresentam suas histórias como resultados de uma persistência marcada por angústias, por temores, incertezas e inseguranças.

As respostas evidenciam um misto De acordo com as respostas, há um misto de situações que desafiavam a permanência todos os dias. eram dificuldades de condições reais de vida, visível, mas uma série de circunstâncias que assombravam as possibilidades concretas de futuro (presente instável, futuro distante). Ou seja, a persistência da permanência era retroalimentada pelo medo da desistência, o que soava como um final de possibilidades, como um encerramento do futuro.

Dessas relações tensas, experiências são materializadas: a) enfrentamento ao temor familiar, haja vista a ideia de ruptura com a garantia da estabilidade imediata. Nesse quesito, ressalta-nos as contribuições do Profissional 3 ao desvelar a visão do status atribuído pelo olhar familiar ao cargo já conquistado: questões de salário, prestígio, associação com elevação social e salarial eram determinantes para manutenção da condição de vida já estabelecida. Qualquer mudança poderia ser um risco ao imediato tido como futuro promissor.

Nessa mesma lógica, o desestímulo pela escolha e continuidade do curso podem ser captadas por meio da fala do Profissional 4: "profissão de pobre para pobre". A pressão por parte dos colegas de trabalho, de outras áreas de formação, revela a leitura social da profissão, uma aposta na desqualificação econômica pela associação ao desprestígio da profissão. Na condição de classe, na posição social permitida pelo acesso financeiro, sobra o que é ancorado pela realidade imediata, concreta. A/o mesma/o profissional revelou que a escolha pelo curso foi uma conjugação entre proximidade do local de estudo e de trabalho, é o útil concreto, presentificado. Ou seja, tanto a escolha do curso quanto a insistência em nele permanecer dizem sobre o estado de tensão transposto da luta de classes para o campo das realizações pessoais.

O acesso e a permanência são lutas que confirmam a tensão entre as classes fundamentais.

As desigualdades inerentes do sistema capitalista impactam, diuturnamente, as formas de produção e reprodução social dos sujeitos coletivos.

Entre os outros desafios, destacamos: b) logística e tempo de estudo, isto é, em relação ao trânsito, distâncias percorridas e possibilidade de apropriação de conhecimentos. A dependência do transporte público, o aperto dos horários de ônibus e as distâncias entre local de embarque/desembarque e moradia retratam o frenesi da pressa por cumprir uma agenda de trabalho, estudo e vida familiar que fogem ao ideal de aproveitamento de estudos. A conjugação com trabalho como fonte de renda, plantão de estágio, participação em aulas e excelência em notas são elementos dificultadores para a permanência qualificada. Os momentos de desânimo, distâncias entre teorias e vida prática, pressão por resultados, são dados que exprimem os dramas resultantes da desconexão entre realidade e expectativa.

A fala do/a profissional 4 exemplifica a questão: “rendimento mais preocupando em me manter na faculdade do que em ter conhecimento”. Essa narrativa revela a perversidade do sistema educacional tratado por Neto (2013). Não sendo a expansão da educação pública superior uma realidade para todos, amplia-se o mercado da rede privada, cujos modelos de oferta revelam o perfil de quem depende de bolsa estudantil e o esforço para sua manutenção. O drama se amplia ao associarmos as pressões internas e externas, dada às expectativas familiares pelo sucesso do educando.

A resistência narrada desnuda a relação contracorrente que esses sujeitos enfrentam no cotidiano de suas vidas. A educação, enquanto ambiente de aquisição de conhecimento, é palco de disputa de direitos, uma vez que “por muitos anos foi também um privilégio, pois foi acessada historicamente por pessoas pertencentes às elites do país” (Lima; Santos, 2021, p. 150). Por mais sofrida que possa ser a entrada de membros da classe trabalhadora nesses auspiciosos espaços de saber, é também uma declaração de avanço na conquista da riqueza, seja ela material ou imaterial.

Ao tratarem das relações de trabalho na vida de estudante, Vargas & Paula (2013) apresentam a incompatibilidade do aproveitamento educacional com as necessidades de manutenção material. Nesse caso, trabalho e educação se rivalizam, revelando uma das contradições da sociedade marcada pela produção e pela exploração da força de trabalho. A necessidade de trabalho rouba-lhes a vitalidade da aprendizagem, isola sujeitos aos seus guetos laborais, descontextualiza as vivências e individualiza as experiências. O que se pode apropriar ou não passa a depender da capacidade dos sujeitos de resistirem às opressões da materialidade da vida, criada e mantida pelo sistema dominante.

Os desafios da permanência falam tanto de experiências profissionais quanto de realidades pessoais. Ninguém se constituiu por acaso do destino, foram decisões forjadas no presente

(passado) que marcaram a identidade presente (futuro). Essa relação temporal é diluída no cotidiano: c) traslado, tempo marcado pela recorrência da persistência da permanência: quando a situação de proximidade entre local de trabalho e local de estudos se altera, muda-se o um conjunto de determinantes para a permanência. A dependência de ônibus, o tempo de viagem e o cansaço tornam a rotina da madrugada a saída para o estudo fora do espaço institucional.

Quando avaliamos quais as maiores dificuldades para a permanência, outra questão se faz presente: d) o processo como resultado de dificuldades constantes e não como episódio único e transponível por ação pontual. Associamos aqui a relação de juventude, saída da adolescência para a vida adulta marcada por uma série de obrigações que impactam o usufruto da educação como direito. Ou seja, o acesso à educação não é o que caracteriza o direito à educação, mas todas as etapas de sua permanência qualificada na trajetória formativa. A mudança do cenário, do espaço físico de moradia sem a presença dos pais, o acúmulo de responsabilidades e resultados para medir o grau de esforço dos sujeitos mascara o sofrimento de quem tem pontos de partida diferentes da linha de largada.

A necessidade de ter um emprego para garantir as despesas com estudo, o reforço aos gastos com moradia, e todas as atribuições da nova configuração do conjunto familiar são pressões que conflitam com o direito à educação.

O peso atribuído à correlação de forças entre trabalho remunerado e trabalho intelectual caracteriza a luta de classes por meio do viés da formação intelectual, uma busca pela ruptura com o trabalho simples e, ao mesmo tempo, domínio do trabalho complexo. Ou seja, a luta contra a subordinação do trabalho ao capital pode ser identificada nas tentativas de alteração da correlação de forças da formação para o mercado de trabalho para a formação de sujeitos críticos do mundo do trabalho.

Todas essas dificuldades postas à condição de estudante são refrações da questão social. Portanto, não podem ser analisadas apenas como dissensão ao direito de estudar. Devem, antes, ser observadas como conjunturais, imanentes ao sistema capitalista.

Segundo Vargas & Paula (2013) as realidades apresentadas nas falas dos/as assistentes sociais refletem as características do mundo do trabalho em que estão inseridos diferentes extratos da classe trabalhadora na educação superior, isto é, estudante-trabalhador, trabalhador-estudante e estudante não trabalhador. As autoras ao recorrerem aos estudos de Foracchi (1977), Arroyo (1990) e Spósito (2003), recuperam estudos pertinentes sobre as condições em que se dá o ingresso e a permanência de estudantes em cursos de graduação.

Na condição de estudante-trabalhador, a precariedade está localizada na fragmentação entre estudo e trabalho, não há uma dedicação em que uma alimente a outra, ao contrário, prevalece a

disputa de tempo entre as duas condições. Este caso pode ser confirmado pelas falas dos Profissionais 1, 12 e 13. “O estudante que trabalha vive a fragmentação do estudante [...]. Estamos diante de um intervalo amplo que marca, porque separa em tempos sociais distintos, o trabalho e o estudo” (Foracchi apud Vargas; Paula, 2013, p. 7).

Em relação ao trabalhador-estudante, deparamo-nos com situações limite. Este, embora empregado, ao buscar sua formação passa a se deparar com outros obstáculos uma vez que a condição de estudante aparece como um dificultador ao trabalho. A relação de tensão se manifesta tanto pelas dificuldades de conciliar a atividade laboral com o tipo de formação, local e turnos possíveis para sua conjugação de tempo, assim como a distância entre um lugar e outro. A adesão familiar e social (pessoas do trabalho e relações externas à família) à escolha pela continuidade do estudo, pelo tipo de curso e os motivos para continuar estudando, despontam como entraves à realização formativa. O mesmo acontece no universo da formação acadêmica em relação ao trabalhador-estudante, seja por apoio dos colegas que estudam, seja pela relação com os profissionais da instituição. Esses pontos são apresentados nas falas dos Profissionais 3 e 6, tanto pela dificuldade de conciliar tempo de estudo, quanto nas possibilidades de aproveitamento de campos de estágio em áreas diversas.

Dentre as três condições apresentadas por Vargas & Paula (2013), a de estudante não trabalhador é a que se destaca como situações mais promissoras, talvez mais próximas de uma relação acadêmica ideal. Nessa condição, a categoria tempo não é disputada entre o estudo e trabalho, liberando o estudante mais envolvimento mais profundo com o processo de aprendizagem, apropriação cultural, social e espacial dos mais variados serviços disponibilizados pela instituição educacional. Esta situação é bem descrita pelo Profissional 4 quando, no próximo tópico, este se refere às condições positivas do período de sua graduação.

Por estas vias, podemos salientar que tanto a linha de partida quanto a de chegada não são trajetórias em igualdade de condições, embora o produto final receba o mesmo nome: bacharel em Serviço Social. As jornadas individuais e educacionais são estruturalmente marcadas pelas refrações da questão social: limitações econômicas, preconceitos, limitações ao direito à cidade, condições de moradia, dificuldade de acesso a transportes, impossibilidades de usufruir de tempo para lazer, limitação do tempo para estudar (horário de almoço, madrugadas), pressões nas relações de trabalho (formal e informal, desproteção social ao trabalho), dificuldades de apropriação cultural, responsabilidades marcadas pela condição de gênero, estranhamento nas relações geracionais, tipificação do acesso à instituição de educação (pública/bolsas ou privada/bolsas e mensalidades), alimentação, segurança pública (linha 18, narrativa Profissional 3), familismo (desamparo público, linha 22 Profissional 13), concepção liberal de direitos, meritocracia, pressões por resultados

(adoecimento do trabalhador), limitações à diversidade de campos de estágio (fazer o que pode, quando pode e não o que gostaria), enfraquecimento dos laços de coesão social (situações limites que levam ao individualismo), estereótipo acadêmico e profissional (linha 2, Profissional 4), visão limitada da pobreza (pauperismo).

Justamente, no quesito sobrevivência, encontramos dados de continuidade e rupturas sistematizadas no cotidiano de formação pelo trabalho para alteração das condições de trabalho: e) lutas e resistências para a permanência: relações complexas e conjunturais. Neste tópico encontramos outras experiências que revertem nosso olhar do sujeito indivíduo para o sujeito coletivo. De acordo com Profissional 13, a luta pela permanência não é apenas desejo individual ou familiar, passa por relações mediadas pela visão de mundo marcadas por estereótipos sociais: afinal quem é pobre? A quem se destina os programas de assistência estudantil? A bolsificação, estabelecida por critérios radicalizados na ortodoxia do reconhecimento da pobreza e da racialização das pessoas, é o único condicionante de justiça social? Sem uma leitura crítica da realidade de cada sujeito, fica-se à mercê do olhar conservador de quem, mesmo que em nome da justiça, proclama a defesa de direitos. Ou seja, “a emancipação demanda complexidade dialética, uma vez que sinaliza a necessidade de consciência crítica e autocrítica, pela qual a opressão é percebida como imposta e injusta” (Guimaraes-Iosif, 2009, p. 175).

A exposição acima revela o risco da tabulação de dados apartados da leitura reflexiva que só se pode dar junto aos sujeitos acompanhados. Não se trata de julgar ou reproduzir conceitos estabelecidos, mas de adentrar realidades consciente de que são distintas, embora a base de sua produção seja a mesma.

As experiências humanas, sociais, são resultado de aproximações sucessivas entre o do ser social e o mundo em que vive. Assim sendo, a defesa de direitos humanos não é específica de uma única formação, de um único tipo de profissão. Antes, é fruto da troca de saberes que eleva a consciência individual para coletiva. Chegamos, então, no sentido da conscientização como consciência mobilizadora da prática, ou seja, “implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979, p. 15).

Diante das dificuldades apresentadas, foi questionado o que o/a entrevistado(a) considera que foi importante para sua permanência e se necessitou de algum tipo de apoio/incentivo para continuar no curso:

Vou continuar porque se eu sair o que que eu vou fazer? [...] Porque eu achava que optar por outra coisa e desistir seria fracasso, né? Seria ponto de retrocesso. [...] Vou ter que começar do zero tudo de novo? Eu não tinha essa possibilidade. Estudava em uma

instituição boa com bolsa, isso era impensável para mim. [...] Quando eu vi o Serviço Social na educação, políticas sociais, aí eu fui trazendo aquilo que eu conheci numa feira. Foi mais para o final do curso que eu fui tendo uma identificação e gostando mais de estar ali. [...] Aí eu saí do trabalho, dei baixa na carteira, e fui fazer estágio. Eu tive muita sorte de conseguir estar com boas remunerações. (Profissional 1)

No meu caso só a bolsa mesmo para estudar [...] O único incentivo que eu lembro, pequeno, que tinha era do departamento acadêmico do DA. [...] Impressão gratuita, mas era uma coisa ali da faculdade serviço social, ali entre os alunos, um acordo com a coordenação de curso: impressoras e máquina de xerox, [...] tinha uma cota que você poderia gastar com impressões por mês; fora isso, alimentação a gente não tinha, transporte, nada. (Profissional 1)

Eu estava bem saturado do banco [...] você é sugado o tempo inteiro, é mão de obra descartável. [...] Foi a partir do curso Serviço Social que mudei um pouco essa trajetória. [...] Tive o apoio de alguns professores que eu tinha mais contato, talvez soubessem um pouco mais desse meu dilema, em continuar no banco ou sair do banco, e trilhar o caminho do Serviço Social. Alguns professores sabiam um pouco mais dessas minhas questões. [...] Mas aquela coisa institucional que eu pudesse ter um apoio oficial, não tive muito não. (Profissional 3)

[...] Era o meu sonho entrar na UFJF. [...] A faculdade, quando eu entrei, ela ofertava só cursos diurnos, não havia cursos noturnos. Então eu não poderia trabalhar. [...] O meu tio, que é como se fosse um pai para mim, me convidou para morar na casa dele. [...] Meu pai falou: “então você vai, já que você vai morar com ele, e a faculdade é gratuita”. Assim, eu poderia ficar por conta do estudo. [...] Eu tive esse privilégio de poder fazer o curso com tranquilidade. [...] Eu pude usufruir de outras matérias optativas, em outras faculdades (Faculdade de Direito, Faculdade de Comunicação), então eu pude viver o ambiente Universitário. [...] Quando eu fui para o quinto período, uma empresa de Juiz Fora abriu o seu primeiro campo de estágio em Serviço Social [...]. Para além do conhecimento, o estágio era remunerado e era muito bem remunerado, então eu fiquei super de boa. Aí, eu fiquei fazendo faculdade assim, eu mesma pagava meu transporte, eu que pagava meu lanche na faculdade. Eu podia comprar minhas coisas. [...] O estágio foi fundamental, o estágio remunerado [...]. Por isso que depois, eu já profissional, servidora pública, [...] eu tive estagiária e eu batalhei dentro do Instituto — dos três estagiários, dois eram remunerados com bolsa integral do governo federal —, porque eu sei da importância da bolsa de estágio [...], como que ela é definidora para o aluno [...]. É importante dizer isso: eu nunca gastei para imprimir trabalho, era tudo gratuito, todos os livros que eu precisava estavam disponíveis na biblioteca. Eu andava de ônibus gratuito dentro do campus, o RU era desse “tamaninho” o valor da refeição, então isso tudo era um suporte que era dado ao estudante que é fundamental para ele conseguir permanecer também. [...]. (Profissional 4)

[...] Eu tinha bolsa de 40% da mensalidade, então era mais tranquilo. [...] Na época, eu consegui diretamente na PUC [...] Eu fui no setor de Serviço Social... [...] Aí faziam aquela análise documental, entrevista, aí consegui a bolsa [...] durante todo o curso. (Profissional 6)

Minha mãe me ajudou, corri atrás de bolsa [...]. Meu irmão estudava lá com incentivo da empresa, porque a Vale pagava. E aí eu tinha desconto de irmão. [...] Eu consegui o desconto familiar [...] junto com a do FIES. [...] Eu pagava só 40%. [...] Tinha algumas facilidades, não tinha muito por ser uma escola particular. A ideia de direito é diferente, né? Assim, o tipo de manifestação também é diferente. [...] Então através do segundo período, já comecei a fazer estágio remunerado e... que foi me ajudando a me manter dentro da escola. [...] Eu fiz estágio por muito tempo na prefeitura de Belo Horizonte. (Profissional 12)

[...] esse estágio era importante porque [...] ele tinha vale alimentação [...] e isso me eximia de fazer as atividades da república, na divisão lá das tarefas, eu não entrava na tarefa do almoço, então não tinha que fazer compra, não tinha que fazer almoço [...], isso me poupou um tempo que eu pude dedicar mais aos estudos. [...] [...] No final do segundo

período eu fiz um processo seletivo para a bolsa de monitoria. Então, acabei tendo duas fontes de renda, o meu estágio e a minha monitoria que me manteve até o final do curso. (Profissional 13)

O que faz com que os sujeitos insistam em permanecer mesmo diante dos obstáculos da trajetória formativa? Trataremos a partir de agora das experiências que proporcionaram alívio às pressões postas à permanência.

Alguns incentivos vão na contramão dos apoios de permanência, ou seja, o que pode contribuir nem sempre é o que alivia, mas o que alerta que a situação pode ou poderia ser pior, vejamos: “vou continuar por que se eu sair o que que eu vou fazer? ” (Profissional 1). Não se trata de uma questão filosófica ou poética do campo das escolhas “ou isto ou aquilo” ou “se não tem tu, vai tu mesmo”. Ao contrário, vem da consciência, ainda que elementar sobre possibilidades futuras, de que as alternativas são limitadas para as famílias que vem de estratos mais frágeis na hierarquia das condições econômicas e sociais.

Ao permanecer, ainda que no “modo automático”, o que se busca é conservar possibilidades. A clareza racional das limitações concretas evidencia estratégias de resistência. Justamente nesse âmbito de pausa, subsiste a força de continuidades e rupturas: “à medida que a gente ia avançando eu fui descobrir os campos de trabalho, de atuação de Serviço Social, e isso foi me dando mais ânimo, foi me incentivando a ficar no curso” (Profissional 1). A construção da identidade profissional foi, ao mesmo tempo, produto da formação (conteúdo) e conjugação das experiências da atuação profissional (forma).

A percepção do sentido de ser da profissão (para além da conquista do bacharelado), é uma apropriação por aproximação empírica (entendimento vulgar) aos estudos e associações ético-políticas em confronto com a realidade. “Eu acabei entrando para um curso que mexe muito a questão da parte crítica” (Profissional 3), essa fala, associada a lembrança daquela profissional que o inspirou para a escolha do curso, revela a transição do pensamento marcado pela naturalização da vida cotidiana para a consciência da relação de exploração a qual esteve submetido. Por outro lado, há o reconhecimento do apoio por parte de “alguns professores” com quem estreitava os laços (à medida do possível, do tempo permitido). Entendemos que as falas do Profissional 3 sinalizam uma mudança de compreensão da realidade, tanto pela questão curricular, quanto pelo valor humano encontrado nas relações estabelecidas com o corpo docente.

Em outra vertente, por meio da fala do Profissional 4 o apoio familiar aparece como garantidor das condições de permanência. A associação dos fatores: universidade pública, apoio à moradia, recurso financeiro, foram imprescindíveis para a trajetória de êxito acadêmico do estudante “não trabalhador”. A vivência informada é considerada um privilégio, a realização de um

sonho. “Liberado da obrigação de se sustentar, o estudante em tempo integral não só pode optar por carreiras que demandam de tempo integral quanto poderá, no momento oportuno, trilhar o ritual do estágio que antecede a boa colocação profissional” (Vargas; Paula, 2013, p. 467). A liberação para dedicação aos estudos se converte em vantagem social (dado o estreitamento com o espaço formativo) à medida que favorece a identificação de áreas de interesse dentro da profissional. O grande salto que se apresenta, nesse cenário, é a possibilidade de aproveitar oportunidades. Contudo, “esta categoria é residual na educação superior brasileira” (idem).

Outro dado importante, ainda em relação às falas do Profissional 4, diz respeito à congregação de oportunidades. Neste caso, salientamos que só se pode falar em oportunidades quando as situações dadas partem de uma posição satisfatória no campo das possibilidades concretas para usufruir de oportunidades. Não se pode falar em oportunidades quando as condições em que estas se dão revelam desigualdades substanciais entre os sujeitos concretos.

As situações narradas pelo Profissional 4, dadas as condições materiais favoráveis à permanência, confirmam o aproveitamento do estudo como diferencial para o campo das aprendizagens. A escolha pelo campo de estágio aliada à remuneração são apresentadas como marcadores valorativos na jornada acadêmica, configurando-se como diferencial para inserção no mundo do trabalho. Esse casamento consolidou uma trajetória de êxito no exercício do direito à educação.

Justamente, mesmo considerando o estágio remunerado não obrigatório como um dos fatores de permanência, Ramos & Abreu (2016) dissertam acerca dos riscos à formação, quando esse espaço se converte em estratégia de precarização da força de trabalho, independente do acompanhamento didático-pedagógico. As análises feitas remetem à fragilização das relações de trabalho que impõe aos profissionais insuficiência de tempo para acompanhamento dos estagiários, “inviabilizando o processo de supervisão de forma adequada, conforme o estágio curricular obrigatório, além de se caracterizar muitas vezes como substituição do profissional pelo acadêmico finalista” (Ramos; Abreu, 2016. p. 262).

Em continuidade às análises das narrativas do Profissional 4, destacamos a qualidade do aproveitamento do tempo de estudo materializado no fortalecimento dos laços de pertencimento social. Isso se pode considerar a partir da defesa que faz da educação como direito público, gratuito, com condições concretas para usufruto do processo de formação (local de estudo, livros, alimentação acessível, transporte, estágio remunerado).

Em relação à origem acadêmica, destacamos a necessidade de bolsas de desconto nas mensalidades como fator primordial para a permanência estudantil. Nesse sentido, o direito à educação passa a estar vinculado à condição de consumidor.

A generalização da expansão privada no Brasil se coaduna com as orientações internacionais no que se refere às recomendações para o sistema educacional brasileiro [...]. Nessa conjuntura, a educação superior é relegada ao setor de serviço, e o Estado passa a ter a funcionalidade da provisão direta da regulamentação das políticas educacionais, das legislações, resoluções e do financiamento, concedendo o aparato jurídico-legal e os recursos financeiros ao projeto expansionista do setor privado. (Medeiros; Peruzzo, 2016, p. 292; p. 293).

No contexto da aquisição da educação como mercadoria, a bolsa estudantil, tanto na esfera pública como privada, passa a ser meio e fim. A questão posta nas narrativas é atravessada pela coexistência das necessidades do mundo do trabalho e desejos de formação profissional. Essa relação retrata outros aspectos de igual monta: primeiro, a desigualdade de condições de acesso como resultante da desigualdade estrutural (não limitada apenas ao espaço da educação); segundo, a reprodução como manobra de escape. Vejamos este último caso: ao seguir para o campo da educação superior, os estudantes buscam, por meio da formação profissional, recursos de alteração da realidade imediatamente vivida no contexto familiar de origem. Ou seja, partem de condições preexistentes dentro do sistema social formas de alterar as relações em que vivem. O que, neste caso, Bourdieu (2007) considera como estreita margem de liberdade às realizações concretas.

Não se pode negar o valor da educação, a importância das formações, mas não podemos ignorar o sistema em que ela se ergue, nem quem ocupa posições privilegiadas na disseminação das ideias que se tornam dominantes, quer seja pelo crivo material (salários) ou simbólico (status). De outra maneira, as “promoções, recompensas, aumentos que submetem à prova e servem de medida ao *tempo social* e, também, as hierarquias sociais - não deixassem uma margem tão grande às aspirações” (Bourdieu, 2007, p. 150).

A ilusão, expectativa necessária, ao mesmo tempo que desperta sentimentos, faz mover as tratativas de rupturas marcadas pela necessidade do presente. Dessa forma, a crença na educação se realiza de forma positiva ao engendrar investimento dos sujeitos na prospecção de futuro. Por outro lado, pode ser cruel quando traz do nível macro (poder público) ao nível micro (individual) o dever da garantia de direitos pela via da auto projeção por mérito.

Outro aspecto relacionado à permanência diz respeito às concessões institucionais. Nas faculdades privadas, o discurso de apoio estudantil não se faz por meio do direito à educação (embora nele se ancore), mas pela lógica das concessões, o que faz parecer justificável, no contexto da sociedade capitalista, a adequação do consenso de não manifestação fora da lógica do consumidor. Ou seja, a constatação de que na instituição particular⁸⁷ o acesso e a permanência estão

⁸⁷ Atualmente, a concessão de bolsas em instituições filantrópicas é regulada pela lei Complementar n.º 187, de 16 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes e regula os procedimentos referentes à imunidade de contribuições à seguridade social de que trata o § 7º do art. 195 da Constituição Federal; altera as

atrelados à capacidade financeira do estudante torna estranho manifestações por direitos.

O jogo da conciliação de classes se expressou em vários momentos [...]; em programas, como o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), que ampliaram o acesso, em condições precárias, ao ensino superior para os “de baixo”, por meio de vultosos subsídios fiscais que retroalimentaram os negócios educacionais, mercantilizando-os. (Braz; Botelho, 2024, p. 91).

Embora a lógica de funcionamento das instituições públicas e privadas seja diferente, a relação das camadas populares com a educação segue um viés de necessidades que demanda maior aproveitamento de oportunidades materiais. Destacamos o somatório de benefícios como necessidade à garantia de permanência estudantil. Ou seja, não basta ter um determinado tipo de auxílio, mas o máximo possível para que se convertam em vantagens educacionais. Essa poupança de recursos só faz sentido pela identificação de serem esses, individualmente, insuficientes para as necessidades do público a que se destinam.

A necessidade de maior investimento em políticas públicas educacionais já era ratificada desde a emissão do documento final da Conferência Nacional de Educação de 2010, quando foi registrada constatação da educação pública superior ainda permanecer elitista e excludente, ou seja, os esforços de “democratizar o acesso aos segmentos menos favorecidos da sociedade” (Brasil, MEC, CONAE, 2010, p.66) se mostravam insuficientes.

Embora a questão do acesso à educação superior e as condições de permanência sejam de sua importância para a democratização da educação superior no país, não nos basta considerar que a formação profissional seja suficiente para identificarmos a concretização do direito à educação como solução das demandas da classe trabalhadora. Ou seja, “o maior perigo, com a desigualdade, é a mutilação da vida por uma concepção redutora da cultura e da educação, concebida como uma formação com objetivos profissionais” (Laval, 2019, p. 306).

Não é a ampliação do número de matrículas, quiçá a menor diferença entre número de matriculados e concluintes que indicará mudança no padrão de socialização das riquezas. Se assim fosse, a luta pela ampliação dos direitos humanos, ou sua defesa intransigente, teria apenas como obstáculo à superação das condições de conclusão em cursos superiores. Ao afirmar que a escola não é uma empresa, Laval (2019), acentua o debate acerca das ofensivas neoliberais que vem dilapidando a educação como direito público e tentam mercantilizar o ensino.

Mesmo que não seja objeto de nossa análise, não podemos negligenciar que as condições de

Leis n.º 5.172, de 25 de outubro de 1966 (Código Tributário Nacional), e n.º 9.532, de 10 de dezembro de 1997; revoga a Lei n.º 12.101, de 27 de novembro de 2009, e dispositivos das Leis n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e n.º 12.249, de 11 de junho de 2010; e dá outras providências.

formação (pública e privada), os impactos do contingente de diplomados sobre a qualificação dos salários e acesso a postos de trabalho não são resultantes diretos da política educacional, mas das relações econômicas. Em última análise, é preciso considerar os esforços de equalização dos números de formandos e trabalhadores. “É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, incluindo nesses índices as camadas subalternizadas da população” (Vargas & Paula, 2013, p. 464). A democratização passa, necessariamente, pelo reconhecimento de quem são os formandos, de onde vêm e para onde irão a partir da obtenção de seus títulos.

Ao serem questionados(as) sobre a relação familiar com seus estudos e com a escolha pelo Serviço Social, os(as) entrevistados(as) mencionaram aspectos ligados ao apoio familiar, ao incentivo à educação, ao orgulho pela ascensão escolar e às limitações socioeconômicas vivenciadas por suas famílias.

Os relatos revelam que muitos foram os primeiros membros da família a ingressar no ensino superior, o que tornou a trajetória acadêmica motivo de orgulho e realização coletiva. Mesmo com baixa escolaridade e recursos financeiros limitados, pais e familiares ofereceram apoio material e emocional dentro de suas possibilidades, contribuindo para a permanência na graduação. Em diversos casos, a valorização da educação apareceu como um legado familiar, especialmente por parte das mães, que, apesar de terem tido poucas oportunidades de estudo, incentivaram os filhos a buscar formação superior.

Por outro lado, também foram identificadas situações de desconhecimento sobre a profissão e dúvidas quanto às perspectivas de trabalho e remuneração do assistente social. Em algumas famílias, a escolha pelo Serviço Social gerou estranhamento, sobretudo quando comparada a ocupações socialmente mais valorizadas ou consideradas mais estáveis financeiramente. Houve ainda relatos de autonomia financeira durante a graduação e de familiares que, embora não participassem diretamente do processo, respeitavam a decisão dos entrevistados.

De modo geral, as narrativas evidenciam que a família desempenhou papel relevante na trajetória educacional dos participantes, seja por meio do apoio direto, do incentivo à escolarização ou da construção de expectativas relacionadas à mobilidade social e à realização profissional.

Meus pais... meu pai tem ensino fundamental, tinha né? Já faleceram. Minha mãe tinha até a quarta série. E meus irmãos, eu tenho quatro irmãos, eu sou a única com graduação. Então fui a primeira da família a estar numa faculdade e era o motivo de muito orgulho para eles. Meus pais ajudavam muito no que podiam [...], até em aspecto financeiro [...]. Pagava meus materiais escolares, precisava na época de muito xerox [...]. Então, era muito gasto com material, com alimentação. Aí meu pai [...] me dava [...] suporte financeiro, o que podia, que não era muito. [...] Ficaram muito orgulhosos, né? Gostaram muito da profissão que eu escolhi, sempre tiveram muito orgulho dela, sempre falaram muito bem e foram me apoiando, né? Mas, inconscientemente, a gente se sente pressionada. [...] À época, [...] eu não tinha condição de morar fora, [...] minha família não tinha condição de me manter

numa república fora. [...] A família ficava muito assim “nossa, tenta concluir, depois você faz outra coisa... né? Aquela coisa você vai assim...” É vou concluir [...]. Acho que foi uma escolha que hoje eu vejo que foi a escolha que valeu a pena, assim, que foi bom. (Profissional 1)

Eu venho de uma família [...] sem muitas condições. [...] O banco privado me possibilitou pagar o curso de serviço social. [...] Eu tinha que contribuir alguma coisa em casa, também. [...] Na minha família, ninguém havia feito curso superior ainda [...] eu fui primeiro [...], foi um marco. Aquela coisa é... meio que me projetou “acho que eu tô no caminho certo, então vou ficar no Serviço Social”. (Profissional 3)

[...] eles não tinham muita noção do que era Serviço Social, né? [...] Então, tinha aquela coisa de “onde que você vai trabalhar? Quanto você vai ganhar, né? O quê que o assistente social faz? Então, eles [...] estavam muito vinculados à imagem do banco. [...] Eu saía de gravata, tem aquela coisa toda... e chegava no banco era aquele ambiente. [...] Para os meus pais, [...] quando eles iam lá por algum motivo, era motivo de orgulho para eles me verem lá no caixa, com documentos, na mesa do gerente, numa reunião, por exemplo, né? [...] Tinha um diretor de uma escola lá muito significativo naquela região, de escola particular, que ele conhecia minha irmã. Aí ele comentou com ela que ficou sabendo que eu fazia Serviço Social, [...] que era muito legal: “[...] é um curso muito bacana, que abre muito a cabeça”. [...] Aí minha irmã passou a difundir um pouco isso em casa: “[...] espera aí, ouvi falar que esse curso aí é legal. Quem falou foi um diretor da escola tal”. Mas no universo da minha família isso era muito restrito assim, sabe? Não tinham essa informação, então, era para eles, era uma um ponto de interrogação, por que que eu estava deixando o banco para virar assistente social, vamos dizer assim... para seguir com o Serviço Social. [...] No meu último semestre eu já estava decidido que eu ia sair do banco [...] e não foi uma decisão fácil porque eu tinha um certo status familiar, [...] minha família muito humilde e o filho que trabalha no banco. Para eles era o sonho perfeito, “meu filho saiu de gravata para trabalhar no banco”. Hoje eu falo que o bancário é pobre de gravata [...] a gente sabe as dificuldades que é o setor bancário. (Profissional 3)

Até eu conseguir a bolsa, os dois primeiros anos quem me mantinha lá com passagem de ônibus, um lanche que eu fazia, tudo que a gente precisa, roupa, era [...] minha família, [...] especificamente, meu pai. (Profissional 4)

Os familiares não falavam nada, eles eram indiferentes [...]. Eu trabalhava, tinha bolsa. Aí eu não contava com a ajuda da família, porque meus pais moravam aqui no interior. Então, eles não me ajudavam em nada, as despesas... a minha vida toda eu consegui pagar tudo sozinha. [...] Na época eu fui a primeira das irmãs, dos irmãos, eu fui a primeira a ter curso superior. (Profissional 6)

Minha mãe sempre incentivou a todos nós [...] a estudar. [...] Ela foi, assim, um ponto fora da curva dentro da família dela, por isso, então, eu saí de casa nova. Saí de casa com 16 anos para estudar [...]. Então, ela sempre me apoiou nesse sentido. [...] Minha mãe, ela era do lar e não teve oportunidade de estudar. Ela é uma pessoa, assim, [...] à frente das irmãs dela, no sentido de pensar de tudo. [...] Ela estudou até a quarta série [...], mas ela trabalhava. [...] Minha mãe teve cinco filhos [...]. Depois ela fez curso de cabeleireiro. Então ela tinha um salão dela em casa, entendeu? [...] E aí meu pai trabalhava na Belgo Mineira. [...] Toda vida minha família me ajudou, até eu arrumar meu primeiro emprego. (Profissional 12)

Pai falecido... minha mãe e minha irmã mais nova. Minha mãe estudou só até o ensino fundamental incompleto. [...] A minha mãe, assim, ela é uma mulher de um tempo, né? Como a educação sempre esteve distante dela, ela sempre lutou com todas as forças para que a gente tivesse acesso à educação [...]: “aí, eu não estudei, mas eu formei duas filhas.” [...] Mas assim, como nós somos complexos e contraditórios, ela também fala assim: “olha, mais importante do que você ter um diploma é você ter um casamento” [...], pelos valores que fez, fizeram parte da criação dela. [...] Eu lembro que ela falava assim “eu tive que ser

pai e mãe para estudar vocês”. (Profissional 13)

De acordo com as narrativas, a influência familiar no campo das escolhas educacionais têm maior ou menor peso conforme o nível de instrução dos pais, condição financeira e percepção das possibilidades concretas de aproveitamento das oportunidades. “A literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem como um dos fatores de transformação da própria família” (Santos, 2005, p. 58). Trata-se de um duplo consentimento: por parte da família, responsável pela manutenção estudantil (em muitos casos); por parte do próprio estudante, que mesmo independente do financiamento familiar, apresenta em si uma série de construções duradouras relacionadas a afetos, valores familiares e construção da imagem pessoal.

As escolhas de rumo acadêmico e profissional, tanto em relação ao lugar de estudo, quanto à forma de provisão dos meios para a permanência, estão atreladas ao projeto de vida que jovens ou adultos vão construindo a partir de suas bagagens pessoais e familiares. Nessa dinâmica o nível de formação dos pais (inferior ao almejado pelos filhos) revela o orgulho pela objetivação pretendida, constituindo-se como fator de realização na geração subsequente. Embora o avanço na formação seja apontado como um valor, permeia a preocupação com o imediato que, na realidade das famílias com baixa formação e escassa condição de renda, se revelam como um risco de investimento. Segundo Iamamoto (2014), a busca por formação superior parte de um desejo de “ascensão social e de elevação de status social na unidade familiar”, o que podemos constatar nas narrativas.

O fato de ser o/a primeiro/a, e muitas vezes o/a único/a na família a ter uma graduação, torna legítima a empreitada na educação superior, um diferenciador cultural que, de um lado, eleva a percepção de importância individual dentro do núcleo familiar (prestígio); de outro, quando a própria família evoca o diferencial, faz na esperança de validar-se socialmente.

Ao recuperarmos a participação ou a ausência da participação das mães na escolarização dos filhos, entendemos que se trata de um apartamento histórico marcado pela relação de gênero. Esse distanciamento é, de acordo com Nunes (2023) uma característica de longa data, não por escolha da parte feminina, mas pelas circunstâncias em que estão inseridas a força de trabalho no lar e no mercado. “A precarização de direitos e a ausência de condições materiais de sobrevivência material concorreram para que a entrada da mulher no mundo do trabalho livre fragilizasse suas relações sociais e familiares” (Nunes, 2023, p. 37). A realidade apresentada é histórica e recorrente, percorrendo a vida das crianças pobres e de suas gerações, caracterizando, na atualidade, dificuldades educacionais desde a infância à vida adulta.

Dessa forma, ao narrarem a participação familiar na escolha do curso ou mesmo em relação

à continuidade da formação, a persistência da condição social se eleva sobre as vontades, embora o desejo de superação das limitações conjunturais apareça como um elemento de “apoio” à permanência.

Por mais que o marcador das falas em relação às famílias de origem seja a baixa formação escolar, característica da desigualdade econômica, questões de gênero são marcadas por meio da figura “materna”. Esse traço revela as condições atribuídas ao gênero e que precisam ser melhor elaboradas para constatação de as expressões da questão social perpassa todo cenário de vida da classe trabalhadora. Ou seja, de acordo com Horst (2023), a referência ao termo “família” costuma colocar em bloco questões que precisam ser detalhadas para serem desnaturalizadas, uma vez que “as expressões da questão social atravessam as famílias e seus indivíduos, os quais são pertencentes a uma classe social, raça, gênero e território” (p. 5). A participação das mães no processo de escolha e permanência, juntamente com a baixa condição de escolaridade, diz sobre o lugar social designado, historicamente, às mulheres, relações de poder e papel atribuído ao gênero.

Em outras narrativas, há o reconhecimento da figura masculina (pai/tio/sogro), o que, por sua vez, provoca à reflexão o sentido da condução grupal, do provedor. Democraticamente definida, ou não, trata-se de uma posição de poder que engloba aspectos de liderança e decisão, valores e forças adjacentes à organização patriarcal.

Outra relação diz respeito à incapacidade da família opinar quando o membro de seu grupo se afasta e passa a se manter com os próprios meios. O distanciamento não é só geográfico ou físico, mas econômico e cultural. Nesse caso, por mais que a vida adulta reconfigure formas de vivências, o marcador que se destaca é o da inapropriação. Famílias pobres aparecem como inoportunas ao cenário das decisões não porque não detém capital cultural para participarem das escolhas de seus filhos, mas porque não se encontram aptas a respaldar condições materiais de vida.

Parece-nos oportuno refletir sobre o tratamento da educação como mercadoria. Famílias pobres, que se afastam da escolha formativa de seus filhos, podem ter na base dessas decisões (conscientes ou não) influências do processo de capitalização da educação. Ou seja, impossibilitados de prover condições dignas de prosseguimento de estudos, deixam a cargo dos próprios filhos decisões de seguir como trabalhadores, trabalhadores-estudantes ou estudantes-trabalhadores.

Impossibilitados de arcar com as despesas de escolhas educativas, retraem-se ao lugar comum de suas vivências. Esse não é apenas um reflexo das relações econômicas do ponto de vista do potencial financeiro das famílias, mas um retrato de como as famílias, em suas gerações, vem sendo limitadas ao direito à educação pública de qualidade.

Embora, não aprofundarmos nessas questões, é preciosa demarcarmos algumas frentes: a

família como apoio recupera a ideia de parceria, que deve permear novas abordagens profissionais, e não como objeto do trabalho do Serviço Social; não perda do foco ou distinção do objeto de trabalho da profissão: a questão social e suas expressões sobre os indivíduos e suas formas de organização familiar. Concordamos com Horst (2023) que não podemos reduzir as análises estruturais à condição *indivíduo-família*, sob o risco de desconectarmos da totalidade as implicações do sistema capitalista. Ainda, ao nos determos sobre a relação família e a permanência estudantil frisamos a importância de elevarmos ao nível da formação a criticidade acerca das formas conservadoras que elegem esse núcleo como fonte de intervenção das políticas sociais. Ora,

[...] a ausência do debate sobre família na formação (somado a outros diversos fatores, como a lógica do cotidiano profissional; o peso das políticas sociais centralizadas nas famílias) tem levado: a) à reprodução do moralismo e do conservadorismo a partir da adoção de referências pessoais e idealizadas; b) ao recurso de outras perspectivas, como a psicanálise e às mais diversas formas de terapia familiar — ao diálogo direto com a orientação sistêmica. (Horst, 2023, p. 7)

Não é a participação familiar na permanência estudantil que deve ser o alvo do questionamento sobre o perfil profissional, mas a compreensão de que essas participações são atravessadas por determinações que lhes escapam o poder de definir o sucesso formativo. Não são as experiências individuais balizadoras da ciência, mas consequências de um lastro histórico de privação na igualdade de apropriação da riqueza socialmente produzida.

Também foi questionado: como foi sua vida acadêmica? Participou de eventos, grupos de estudo, projetos e/ou movimentos estudantis? (Engajamento estudantil)

Eu tive uma vida acadêmica bem limitada para participar dessas coisas. [...] Eu comecei a trabalhar no curso, trabalhando CLT integral no período integral. Depois as coisas foram melhorando quando eu entrei em estágio [...] e possibilitava o final de semana participar de um projeto de extensão [...], participar de seminários, congressos em contra turnos. [...] Eu consegui me dedicar um pouco. Mas é isso, não era tanto como eu gostaria, tipo, não conseguia viajar para longe, questão financeira... também disponibilidade de tempo. Minhas amigas iam para congressos que ficavam uma semana fora... para mim, isso nunca foi possível! (Profissional 1)

Eu consegui participar dos torneios esportivos. [...] Nosso prédio era junto com a comunicação, e a gente conhecia algumas pessoas do DA de comunicação. Aí eles nos convidaram para participar de um torneio e nós entramos. [...] Isso nos aproximou de uma certa forma. Mas dizer que eu tinha esse movimento, engajamento nos movimentos, não. Eu chegava do banco extremamente cansado, passava lá para falar um oi, tomar um café e já ia para sala. (Profissional 3)

[...] Só eu era da área organizacional, então eu participava de outros grupos de estudos, porque eu queria saber um pouquinho. Aí tinha as meninas, [...] eu sabia quem era da Saúde, quem era dos Direitos Humanos. [...] Eu fui muito feliz nesse sentido, porque como eu tava por conta do estudo, eu não estava trabalhando. [...] Depois começou o estágio, [...] uma hora da tarde eu tinha que estar no campo de estágio. Mas aí eu participava dos grupos

que tinham, inclusive da área judiciária, porque o Serviço Social tava começando também a despontar nessa área, ele tava começando a se fortalecer. (Profissional 4)

[...] eu logo me identifiquei com a turma que a gente falava que era a turma lá do fundo da sala, que hoje seria a turma da esquerda. [...] Eu nunca fui é... membro ativo de DCE, do diretório acadêmico, mas eu sempre acompanhei as discussões, [...] porque a minha turma de sala, [...] que era a equipe de fazer trabalho, de sair, de tudo, eram pessoas de militância, gente que fazia estágio no CDDH que é o Centro de Defesa dos Direitos Humanos. [...] Então, eu enfrentei uma greve de 72 dias na UFJF, foi a época que o Collor de Mello assumiu a presidência. Eu dormi na Reitoria, eu fiz vigília na porta da Reitoria com cara pintada [...] dormimos a noite inteira na porta da Reitoria por melhoria [...] no orçamento, por garantia da escola pública. (Profissional 4)

[...] eu trabalhava e estudava, aí não tinha como, né? Participava, mas não ativamente [...], porque eu não tinha tempo durante a semana. (Profissional 6)

[...] a PUC de Contagem é diferente da PUC de Belo Horizonte, entendeu? Assim a estrutura, o pertencimento na Instituição. [...] As pessoas eram público muito focado, profissional, que ia ali para estudar. Enfim, no Serviço Social, talvez pela própria característica do curso (era um curso que formou quase 40 mulheres na época), só mulheres, [...] e a maioria era de uma condição social baixa. [...] Usei os recursos que a escola tinha: seminários, serviços de saúde de vacinação, [...] semana da extensão, estágio na área de extensão, coisas que ela fornecia. [...] (Profissional 12)

[...] acabei não participando por diversas coisas. Primeiro, [...] meu estágio, [...] eu viajava, ia para outra cidade. [...] Esse estágio eu fazia de manhã, chegava [...] por volta de duas horas da tarde. As minhas aulas na universidade começavam seis, sete horas da noite. Então eu tinha assim de duas às sete para organizar meus estudos, [...] para trabalhar na monitoria, para estudar para a prova. Pouco tempo depois, eu tive que fazer o estágio obrigatório. [...] Eu tinha um estágio de manhã, um estágio à tarde, a aula à noite. [...] Eu tinha muita dificuldade de participar dos eventos fora de Campos. [...] Quando acabou o estágio não obrigatório, eu comecei a participar. É... mas foi um período muito pequeno, mais no final do curso que eu fui no Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social, lá na Bahia. [...] Na minha universidade também tinha um [...] tabu, que os estudantes vinculados ao DCE da UF eram estudantes pouco comprometidos com os estudos da universidade. Ficavam muito focados no movimento estudantil e não eram bons alunos. [...] Porque aí todo mundo falava assim: "nossa, você vai entrar pro movimento estudantil, ó, fulano de tal já tá não sei quantos anos aqui, não consegue integralizar o curso, só fica aí fazendo atividade, movimento estudantil, acaba tomando o tempo dos estudos". [...] Eu lembro que tinha uma menina da minha sala que era [...] ótima aluna, [...] representante de turma. Ela começou a se aproximar do movimento estudantil, aí uma professora falou com ela. Hoje eu consigo fazer a leitura. Ela era uma menina muito boa, de muita luta; e a professora, era psicanalista, [...] acho que era de uma vertente que não valorizava tanto as lutas dos estudantes. Aí ela falou para [...] ela: "olha, você tá aí se aproximando do movimento estudantil. Esse fulano de tal está há 3 anos aqui, já deveria ter concluído o curso". Isso colocou minha turma em alerta. Então a gente não se aproximava muito não. (Profissional 13)

A relação entre desenvolvimento ou participação em projetos de extensão são relatadas ao longo das entrevistas como experiências atreladas à formação acadêmica, ainda que limitadas a campos de estágios. No entanto, como vimos no decorrer dessas análises, o eixo extensão não é uma característica prevalente nas instituições particulares. Mesmo nas instituições públicas há que se considerar a origem estudantil, uma vez que aqueles provenientes de famílias com pouco poder financeiro não conseguem garantir a permanência sem que o próprio estudante exerça uma

atividade remunerada.

Por mais que os projetos pedagógicos dos cursos estejam embasados nas diretrizes curriculares de 1996, não podemos perder de vista que a formação não depende (e não pode) apenas da grade curricular, mas da coesão de todas as atividades alinhadas no tripé ensino, pesquisa e extensão.

As Diretrizes Curriculares apresentam a centralidade do trabalho e da “questão social” como dimensões fundamentais no processo de formação profissional para levar à compreensão da sociedade capitalista, a partir de uma perspectiva de totalidade, sem perder de vista as mediações, as complexidades e as contradições que permeiam a trama da vida social e da luta de classes. (Ghiraldelli, 2024, p. 26)

A maior ou menor fragilidade na formação precisa ser encarada, dentre outras questões, considerando não só a capacidade do estudante em aproveitar os recursos acadêmicos, mas, em relação à capacidade das instituições ofertarem cursos construídos por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Primordialmente, reconhecer a diversidade do público acadêmico e construir meios que favoreçam aos estudantes meios de usufruir, qualitativamente, a formação superior. Fora desse contexto, corre-se o risco de culpabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso tanto na conclusão do curso, quanto nas formas como exerce seu trabalho em campo.

Dito isso, podemos entender como a condição econômica do/a estudante afeta sua relação com os estudos. A atuação na extensão, ou em projetos dessa natureza, é prejudicada devido à impossibilidade de abrir mão de outras fontes de recursos, cujas atividades concorram com o tempo destinado à sua obtenção. Portanto, devemos nos perguntar: a quem se destinam as atividades de extensão (caso sejam ofertadas)?

Considerando que “a universidade foi criada a partir de um modelo elitizado e excludente, desde suas formas de acesso até as suas políticas e ações” (Sant’Ana; Ferraz, 2024, p. 296) não é difícil de se estranhar o pouco investimento na educação, principalmente, no nível superior. A lógica capitalista neoliberal relativiza a concepção de direitos à medida que flexibiliza leis para expansão do mercado educacional e, ao mesmo tempo, desobriga instituições privadas, fora do status de universidade, a desenvolverem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado,

[...] a redução de financiamento das instituições públicas diminui os recursos para a pesquisa, abrindo espaço para a iniciativa privada investir em pesquisa utilizando o bem público em seu proveito, sem oferecer devolutivas à sociedade, além de ser possível observar a pesquisa restrita a alguns centros especializados. A extensão, que historicamente é o componente que menos recebe recursos, tem o reforço de ações de prestação de serviço e oferta de cursos, via de regra remunerados, o que se torna uma via de privatização das universidades. (Sant’Ana; Ferraz, 2024, p. 298)

O cenário exposto caracteriza não só os dilemas da formação em consonância com o padrão ABEPSS⁸⁸, mas expõe as debilidades das políticas públicas, em especial a educação, na conjuntura neoliberal. A lógica capitalista, além de não priorizar a qualidade do ensino, inflige ao campo do ensino público superior prognóstico extremamente conservador e reacionário, tanto pelo enxugamento de gatos quanto no direcionamento do recurso público aos interesses privados.

Dessa forma, para a formação em Serviço Social, os rebatimentos impactam tanto o processo de expansão do curso (incluindo-o como mercadoria que pode ser ofertada presencialmente ou por EAD, com prevalência dessa última), quanto ao seu formato qualitativo pela desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão. A quebra dessa relação repercute na forma de compreender a realidade e assim, comprometendo as formas de intervenção.

Se pelo ensino aprende-se conteúdos que tornam crítico o olhar sobre a realidade, pela pesquisa busca-se confrontar a aparência e a essência, propiciando capacidade teórico-metodológica para ir além da imediatez. A extensão, por sua vez, compreendida como “processo educativo, cultural e científico” (Forproex, 1987, p. 11), fortalece as práticas sociais a partir de um viés transformador, articulando saberes de forma horizontal com as comunidades.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (FORPROEX, 1987, p. 11)

Quebrada essa aliança, ou desconsiderados os entraves que se colocam aos estudantes para circular entre esses eixos, perde-se a potência para a intervenção fora dos padrões concebidos pelas instituições. O Serviço Social não só se enfraquece, mas acaba por reproduzir dinamismos esperados na bolha em que se estrutura. Ou, pelo menos, torna mais distante a possibilidade de superação às demandas da instituição.

Por meio das narrativas dos/as Profissionais, podemos ver como as desigualdades na sociedade capitalista vão se infiltrando nas vivências e experiências estudantis nas instituições de educação superior. Ou seja, como ocorre a quebra, por dentro dos espaços formativos (não somente sobre os espaços formativos – considerando que estes sejam capazes de manter a articulação ensino, pesquisa e extensão), entre os eixos fundamentais a partir da fragilização das condições de permanência: necessidade de auxílios ou acúmulo de bolsas de naturezas; incompatibilidade de

88 Referência ao documento *Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social*, “8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão”. (ABEPSS, 1996, p.7)

conjugar o tempo destinado ao trabalho remunerado ou estágio remunerado com o tempo da realização dos projetos/pesquisas. Como vimos, há situações em que nem mesmo em contra turnos ou finais de semana estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes encontram tempo ou condições de participar.

Já, na condição de profissionais atuantes, verificamos que as ações destinadas à extensão repetem o mesmo padrão do percurso formativo, seja, pela ocupação dos profissionais nos processos destinados à bolsificação (demanda institucional, discurso neoliberal); seja pela impossibilidade de execução de projetos sem a adesão do corpo profissional da própria instituição; ou dada a indisponibilidade de horário livre na carga formativa dos estudantes.

Problematizando, seria a atividade extensionista um desafio ou uma impossibilidade posta ao profissional de Serviço Social. Um lugar não reconhecido, ou, de alguma forma, demarcado pela correlação de forças institucionais que o destina como campo específico de professores? TAES não poderiam atuar, propor ou desenvolver esses projetos? TAES seriam servidores só da execução, subsidiários aos intelectuais da excelência do ensino?

Em relação aos relatos sobre militância e movimentação estudantil, estes revelam situações importantes. Para o estudante que tem sua permanência atrelada às condições de trabalho (relação empregatícia ou estágio remunerado), resta-lhe ensino formal da sala de aula. As experiências de extensão, pesquisa, grupos de estudo, movimentação e militância são luxos aos quais não se pode permitir.

Sobre a questão do tempo sobrando e experiências possíveis, destacamos os entraves:

- a) experiência do possível, limitada ao tempo restante entre aulas e estágio;
- b) trabalho como atividade principal, formação limitada ao ensino em sala de aula;
- c) trabalho e estudo como ações distintas, permanece do ensino como foco do estudante;
- d) limitação ao ensino não é uma exclusividade das instituições particulares: presença do viés conservador, tabu em relação à militância estudantil (constrangimento à adesão, argumentações perniciosas ao direito de manifestação). Portanto, não se trata apenas das limitações oriundas do tipo de instituição (particular ou privada), mas dos sujeitos que as compõem, do que é produzido e reproduzido para conservação de um *modus operandi* ou como recurso de rupturas ao instituído.
- e) a militância está relacionada à capacidade de movimentação nos espaços da instituição (apropriação material e simbólica)

Por meio dessas falas, entendemos que o espaço da Universidade, ainda que mantida com recursos públicos, é um lugar de disputa para realização da consciência coletiva, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da crítica e autocrítica; quanto em relação ao reconhecimento do direito de acesso ao conjunto de riquezas materiais e imateriais produzidas coletivamente.

De acordo com Guimarães (2014), a formação militante na etapa estudantil é extremamente importante para a construção da identidade coletiva de direitos.

Compreendemos formação política como um processo no qual o indivíduo se percebe como ser histórico capaz de intervir nos rumos da sociedade. Perpassa a apropriação de conhecimentos teóricos e da prática política que instrumentalizem o sujeito para a análise da realidade e para a elaboração de alternativas visando à sua transformação. (Guimarães, 2014, p. 71)

A concepção da autora fortalece os laços entre extensão e ensino, reposicionando o movimento estudantil ao campo da formação ético-política. Portanto, contrariando a ideia de que membros de Centros ou Diretórios Acadêmicos seriam “pouco compromissados”, Guimarães (2014) identifica nessa atividade a centralidade da luta pela emancipação humana. A militância seria uma característica direta da incorporação teórica posta à prova na dinâmica das relações sociais. Uma forma de coletivização de saberes para edificação do espírito político.

Quando apropriados os espaços de debate e efetivados os direitos de participação política na instituição, essas experiências da fase estudantil tendem, de alguma forma, a repercutir na identidade profissional. Isso se dá à medida que os profissionais passam a incluir em suas práticas, lutas por melhores condições de trabalho, por serviços mais qualificados mediante o próprio direito à formação continuada. Continuando:

O papel da formação no processo de construção da consciência é demonstrado pelo fato da formação significar um momento teórico da prática política, que consiste na socialização da teoria acumulada, relacionando-a com um contexto concreto e, desse modo, incorporando-a como um novo horizonte para futuras ações do movimento. (Guimarães, 2014, p. 72)

A capacidade de articulação social é um aprendizado que precisa ser vivido na concretude da vida para a ela se voltar. Assim, a reprodução material e simbólica da prática profissional (técnico-operativa) passa a agregar valores ético-políticos às experiências pessoais e acadêmicas a partir de uma leitura politizada e cientificamente fundamentada (teórico-metodológica). A participação em movimentos estudantis precisa ser entendida como qualificadora da formação humana e profissional, ou seja, a apropriação do espaço universitário não é só física, mas subjetiva.

O que podemos depreender das narrativas (dentre as inúmeras possibilidades de análise) em relação aos argumentos mais conservadores sobre militância estudantil reflete, diretamente, a forma de conceber a educação como um fim em si mesma. Por isso não pode ser negligenciada por adesão aquilo que não se relaciona com o tempo curricular estipulado para formação. Vejamos:

A condição de acesso dos trabalhadores assalariados, na sociedade capitalista, à educação

formal não consiste num ato de benevolência da burguesia aos trabalhadores, mas de modo perverso configurou-se como uma de suas estratégias de disciplinar e controlar a consciência e as ações dos trabalhadores, os quais deveriam se encontrar subsumidas ao trabalho explorado assalariado. (Barbosa, 2024, p. 397)

Para Barbosa (2024) a educação no âmbito da sociedade capitalista, enquanto produto do Estado burguês, não abre espaço para construção de consciência coletiva, mas como necessidade de especialização para fins de tornar o estudante a mercadoria a ser consumida, conforme aprouver seus interesses de controle social. Dificultar ou mesmo desconsiderar formas de participação e movimentação estudantil dentro das instituições pode ser visto como reprodução das ideias de controle, dada a mudança que essas manifestações podem impor ao *modus operandi* de funcionamento das instituições. Assim, considerá-las subversivas ou mesmo como empecilho para conclusões de sucesso é, senão, uma reprodução das ideias dominantes em contextos escolares.

Por essa mesma razão, Barbosa (2024, p. 407) salienta que “o direcionamento dado à concepção de educação emancipadora tem como possibilidade e limite a emancipação política”. Sob esse aspecto, repercutirão as ações de defesa dos direitos humanos como articulações para expansão da participação dos cidadãos trabalhadores no processo de organização social. Ou seja, dentro da sociedade capitalista a ampliação de direitos é aquela que mantém a balança em equilíbrio, não sendo possível, pela natureza da divisão de classes romper, por seu próprio sistema, aquilo que preconiza sua estabilidade. Sobre isso, Elias (2024) chama a atenção para o fato dos direitos de cidadania serem considerados até o ponto em que não rivalizem com a objetivação da superexploração.

Por mais que a experiência da militância esteja articulada aos movimentos estudantis, não podemos limitá-la somente às possibilidades de articulações dentro das instituições de educação. As vivências pregressas ao campo de trabalho contribuem para o reconhecimento das necessidades de lutas contínuas, ainda que à elas não se possa, formalmente, aderir. Em outras palavras: as experiências familiares das limitações econômicas; o reconhecimento do trabalho remunerado como meio de exploração da força de trabalho; valores e ideias voltados à justiça social; expectativas de mudança na condição de vida; são elementos que despertam a leitura de que “algo precisa mudar”.

Como foi seu relacionamento com os colegas de curso, com os professores, demais membros administrativos? (Relacionamentos e sociabilidades)

[...] era uma turma muito grande [...] de quase 50 pessoas [...]. Muitos passaram por esses conflitos também, sabe, eu percebi que era uma coisa muito em comum, principalmente, entre pessoas mais novas como eu [...] com 17 anos. [...] Eu tinha muita amizade com o pessoal dessa minha faixa etária também, e eu vi que isso era uma era um fenômeno que

acontecía. Às vezes uma decepção com curso, não era o que imaginava, desânimo, a matéria muito teórica [...]. Vi que isso era comum, e a gente criou uma rede de apoio mesmo, sabe, assim, dentre nós “vamos tentar levar até o final, vamos... vamos estudar, vamos... vamos fazer coisas por fora do curso, participar de congresso, vamos viajar”. [...] Isso foi mantendo a gente ali, firme. (Profissional 1)

[...] para mim era muito corrido eu trabalhava o dia todo, eu ficava muito tempo fora de casa, e o curso à noite e com aulas aos sábados até o terceiro período e eu fazendo estágio aos domingos. [...] As pessoas se viam mais, as minhas colegas de sala se encontravam mais, faziam todos os estágios possíveis durante o dia, né? E eu não tinha essa possibilidade. [...] Como eu trabalhava o dia todo, chegava em cima da hora para aula [...]. Na cabeça das pessoas eu estava com o mundo perfeito [...] era uma turma de meninas, muito jovens, né? Então, entre a gente ali vamos dizer assim... a turma dos meninos, era uma coisa mais tranquila, eles sabiam do meu cansaço [...]. Já [...] para aquele grande universo dos demais colegas de sala, parecia, assim, que “aquele cara trabalha no banco, ele ganha uma grana, ele paga a faculdade dele”. Então aí, eu já não ia de ônibus para aula [...], eu ia de moto, eu pagava minha faculdade em dia, né? Não tinha que ficar correndo atrás. (Profissional 3)

O nosso apoio eram os TAES que eram da secretaria, assistentes administrativos. [...] A gente sabia carinhosamente o nome do pessoal da secretaria, a gente falava assim “ah, vamos lá na secretaria para ver se pode dar apoio para gente [...] apresentar esse trabalho, [...] se tem jeito de tirar xerox lá na secretaria. [...]”. Tudo era o pessoal da secretaria, era o que a gente falava. [...] Tanto é... que nós os homenageamos na formatura. (Profissional 4)

[...] reunia final de semana com pessoal, ia para biblioteca da PUC no horário de almoço, [...] sempre às seis horas. [...] Era bom, foi um período bom. [...] Nós temos até encontro de 20 anos de formatura [...] com toda a turma. A gente sempre segue o trabalho de alguém, sabe? Muitos estão hoje no TJ, trabalham na prefeitura de Belo Horizonte. Então a gente tem contato sim. [...]. É bacana. [...] [...] Tem grupo do WhatsApp. Aí a gente conversa... sabe o aniversário de um ou de outro [...]. (Profissional 6)

[...] eu tive uma professora muito boa, que me ajudou muito na época de formação. [...] Tive oportunidades em diversas áreas, não somente o estágio obrigatório. Eu tive o estágio como uma iniciação profissional [...], tinha remuneração adequada, [...] a prefeitura fornecia alimentação, tinha o transporte. Era bem organizado. [...] Eu tive boas relações, boas pessoas, tanto eu acho que eu contribuí na vida delas [...]. Eu também [...] recebi contribuições deles para continuar e concluir. As pessoas também entendiam, e muitas pessoas também passavam muito dessas peijas que eu passava. Não era só eu que passava, então era uma peija compartilhada, entendeu? [...] Era bem relacionada [...]. Eu tive professoras... igual eu falei [...], que me ajudou muito, muito! [...] Então, para mim, sempre foi muito gratificante essa relação. E ali a gente tinha um grupo de estudantes, [...] a gente acabou fazendo uma amizade. [...] Eu fiz estágio na própria PUC [...], eu fluía bem com esse meu jeito falador. (Profissional 12)

Construí muitos laços de solidariedade [...]. Eu tenho madrinha de casamento que foi da minha turma. [...] E eu criei bastantes laços afetivos, bem fortes. As meninas que moravam comigo eram todas do serviço social, então assim, me passavam material, me davam dica de professores. [...] A gente vai criando estratégias de sobrevivência, né? A minha veterana fazia estágio na empresa e a empresa deixava tirar xerox lá [...], ela tirava xerox para mim. [...] Então o estudante vai criando estratégias de sobrevivência para poder garantir o seu estudo. [...] Entre os colegas, professores, toda a comunidade acadêmica, eu construí laços bem fortes. No final da faculdade, a bibliotecária do nosso campus mudou. Ela foi morar comigo. Eu lembro que ela me ensinou fazer as referências bibliográficas da ABNT, fez uma revisão do TCC comigo. Me ensinou para a vida coisas que eu sei até hoje, que acabei utilizando quando fui assistente social docente. Então, assim, fiz laços muito fortes, muito importantes para minha permanência. Teve vez de, ao invés de ir para minha cidade de origem, eu ia pro Espírito Santo com a minha colega, ficar com a família dela, entende?

Que foi muito bom, muito! [...] Minha primeira oportunidade de trabalho [...] foi uma colega de sala que me convidou para montar uma equipe na Secretaria de Saúde. Meu primeiro emprego, como assistente social, foi de uma orientação que a minha professora me deu. (Profissional 13)

A construção de laços de solidariedade efetiva meios de permanência como alternativa aos dilemas que emperram as expectativas que, inicialmente, impulsionaram o ingresso acadêmico. Distante da família, ou fora do ciclo familiar, as pessoas reinventam mecanismos de apoio, coletivizam as experiências e as transformam em oportunidades mais significativas para o acesso permanente. Porém, não podemos debitar aos estudantes questões que deveriam ser alvo de políticas sociais mais democráticas, ou que, ao menos, precisam levar em conta a realidade produzida por meio das desigualdades política, econômica e social da estrutura burguesa.

Declarações revelam que as possibilidades de apoio se formam horizontalmente entre pares (aluno-aluno) e verticalmente entre profissionais e alunos. Reações pessoais e individuais no cenário desfavorável à permanência qualificada. Lembrando que a ofensiva é estrutural com nuances conjunturais, e a reação é *individual-coletiva*, conforme os arranjos e parcerias limitadas às possibilidades organizativas.

A capacidade de constituir essas teias fortalece os propósitos formativos. São experiências duradouras que valorizam a formação da identidade profissional baseada no cooperativismo, no reconhecimento do outro como par e não como competidor. A construção da identificação de direitos passa pela aderência pessoal (familiar), grupal (comunitária), profissional (social). Uma vez que reverberam ações para além das necessidades do imediato, compondo o rol de experiências que se espalham para a vida profissional.

O estudo cooperado por meio de formação de grupos é uma estratégia que compartilha saberes e aprendizagens diferentes, abre janelas para novos eventos desafiadores. Nesse sentido, a Profissional 4, contribui: “a gente tinha vários grupos de estudos [...] eu participava de outros [...] porque eu queria saber um pouquinho”. Ora, a especialização em matéria de conhecimento formativo não está apenas no aprofundamento de um possível campo de trabalho, mas na possibilidade de entender como esses campos se conectam na sociedade. A experiência narrada revela que as aprendizagens podem articular formas políticas de concretizar direitos: “ele foi fundamental, o estágio remunerado [...]. Por isso que, depois, eu já profissional, [...] batalhei dentro do instituto, dos três estagiários, dois eram remunerados com bolsa integral do governo federal” (Idem). A experiência de estudante estagiária retornou à prática profissional sob a forma de reconhecimento do que pode ser potencialmente favorável à permanência estudantil e profissional.

A narrativa do/a Profissional 4 recupera a concepção de estudante não trabalhador, o que

possibilita que as vivências acadêmicas sejam melhor apropriadas, revertendo-se em ganho pessoal e profissional. Neste último ponto, a direção do percurso profissional apontou a valorização das condições de trabalho e, também, pela reprodução da experiência de estágio remunerado como um qualificador de novas expectativas educacionais.

Por mais limitadas que fossem as oportunidades de aprendizagem para além da ala de aula, outra estratégia é apontada como recurso de apropriação do conhecimento: “reunia final de semana com o pessoal, ia para biblioteca da PUC. [...] Eu trabalhava de oito às 18h, e as duas horas de almoço era só para estudar” (Profissional 6). A saída para o estudante trabalhador é a articulação entre tempo livre (legalmente estabelecido como pausa ao final de semana e para horário de almoço) e aproveitamento para estudo. A reprodução da desigualdade não pode ser negada, pois o tempo que deveria ser revertido para descanso, lazer, pausa para reestabelecimento da saúde, é destinado para realização de trabalhos acadêmicos.

Muito embora a experiência acima trate dos mecanismos de apropriação de conhecimento, podemos depreender que há um preço a ser pago. Ou seja, a conquista do diploma, além das mensalidades, tem outro preço agregado: abre-se mão do tempo livre, de descanso, para ser reinvestido na formação como condição para obtenção da titulação acadêmica. Ao preço da mensalidade soma-se o preço do tempo de almoço, do descanso semanal. Prevalece a mercadoria e suas camadas fetichizadas.

“Eu tive professora [...] que me ajudou muito, assim, muito mesmo, na minha formação. [...] Ela era minha coordenadora de estágio. [...] Sempre foi muito gratificante essa relação. E ali a gente tinha um grupo de estudantes [...] a gente acabou fazendo uma amizade.” (Profissional 12). A fala revela a relação de parceria entre estudante e professor. Na dinâmica da orientação, há parcerias estabelecidas, formação de grupos. Meio de redesenhar o concreto sob múltiplos olhares.

O apoio docente permite a recalibragem do olhar, reordena a leitura e possibilita a interpretação para além do imediatamente dado. A aprendizagem que confere o reconhecimento do objeto de estudo é aquela que interroga sujeito e objeto, permitindo que ambos se transformem ao final do processo.

Ao mencionar a importância do estágio remunerado e das monitorias, o Profissional 13, recupera a necessidade da estabilidade econômica para a tranquilidade e dedicação aos estudos: “o meu estágio e a minha monitoria é que me mantiveram até o final do curso” (Profissional 13). Estando a parte econômica estabilizada, o estudante consegue direcionar sua atenção para sua formação.

5.2 Inserção no mundo do trabalho

Neste bloco, nos dedicamos a analisar como os assistentes sociais se valem do arcabouço teórico formativo e das experiências da trajetória de vida para se posicionarem no espaço de trabalho e desenvolverem práticas profissionais direcionadas ao enfrentamento das expressões da questão social.

As perguntas formuladas destinam-se ao reconhecimento da leitura da realidade a partir da trajetória acadêmica e sua interface com o trabalho no campus.

Como foi sua inserção no mundo do trabalho após a formação em Serviço Social? (Experiências profissionais)

[...] eu conheci o meu marido, que já era servidor daqui, do campus, e que falou “olha lá no campus tem uma assistente social, é um campo de trabalho, pode ser um campo de trabalho para você”. E casou do outro semestre, pela minha grade, serviço social e educação e eu começar a pesquisar, e isso poderia ser um campo de trabalho. Até então, eu não sabia, aí que eu fui ver expansão dos institutos federais da época, REUNI, essas coisas todas... uma possibilidade de trabalho, aí a disciplina me interessou muito por conta disso, mas foi um semestre de disciplina. (Profissional 1)

A minha coordenadora de estágio sabia das minhas dificuldades [...] e falou “tem uma vaga lá que eu vou sair, tenta a sorte”. [...] Aí eu tive a oportunidade de trabalhar, [...] nessa clínica de saúde mental. [...] Eu troquei um salário, relativamente bom no banco, por uma carga horária de 20 horas semanais. Eu ganhava um terço do que eu ganhava no banco. [...] Daí eu comecei a trabalhar. [...] Eu comecei uma clínica de saúde mental, fui fazendo outros concursos [...] até chegar aqui no campus. Não é o nosso sonho de consumo não, mas pelo menos a gente tem algumas... algumas situações mais favoráveis do que o mercado de trabalho nos níveis municipais e estaduais. (Profissional 3)

[...] foi [...] nessa empresa que eu estagiei [...]. A empresa, à época [...], fez uma reestruturação [...]. Eu era a única analista de RH assistente social contra cinco analistas de RH psicólogo. Quando eu saí de lá inverteu-se: eram três analistas assistentes sociais contra dois psicólogos. Então, o serviço social se fez presente. [...] Eu entendia que poderia trabalhar no planejamento de políticas públicas [...], trabalhar em equipe multiprofissional. [...] Aí eu comecei a pensar no concurso público.[...] Eu passei [...] e, assim, fui parar no Rio de Janeiro. [...] Eu me deparei com uma unidade, que embora fosse militar, era muito característica de empresa [...]. Eu não senti muita mudança, só que com uma vantagem agora: tinha recursos para os projetos sociais [...]. Eu acabei gostando do trabalho e eu acabei ficando os 9 anos. [...] E paralelo a isso [...] eu comecei a estudar [...] para concurso público. [...] Aí que eu fui descobrir o que que era carreira TAE. [...] A educação também era uma coisa que me seduzia [...]. Saiu o edital do Benjamin Constant [...] e eu consegui passar. [...] Foi, assim, uma outra grata surpresa, porque veio junto a educação, veio junto com a inclusão social. [...] Lá eu fiquei quatro anos quando eu tive a necessidade de voltar para Minas [...]. Eu comecei a minha busca pela minha redistribuição dentro da própria rede Federal e foi assim. Assim, que eu cheguei aqui no IF. (Profissional 4)

[...] Eu consegui um emprego, não era como assistente social, era como auxiliar administrativo [...] na Secretaria de Saúde. [...] Minha primeira experiência profissional, como assistente social, foi num programa jovens de uma comunidade. [...] Fiz mestrado em política social [...] para trabalhar como docente e aumentar minhas possibilidades de inserção no trabalho. [...] Me chamaram em Belo Horizonte para trabalhar [...] como docente. [...] Teve uma grande crise na educação privada, a partir de 2014, com o corte do

financiamento dos programas como FIES. Então, e a minha carga horária [...] ficou muito instável [...]. Foi nesse momento que eu comecei a trabalhar como assistente social na educação na UFMG. Eu mandei meu currículo [...] E aí eu fiquei um tempo, era contrato [...]. Teve um excelente concurso da Prefeitura de Belo Horizonte, [...] passei e fui trabalhar no CREAS [...] mas continuei com a disciplina de política de educação [...]. Em 2014, teve o concurso do IF [...] eu passei [...] para trabalhar como assistente social [...]. Foi assim que eu cheguei na educação. (Profissional 13)

As narrativas da entrada no mundo do trabalho guardam em si verdadeiras epopeias. A relação campo de estágio e local de trabalho não é uma equação diretamente proporcional. Tampouco, a aplicação de conteúdos curriculares aos espaços sócio ocupacionais. Ou seja, a formação generalista, conforme currículo de cada época de formação e em cada tipo de instituição não é garantidor de sucesso profissional. Mas, como apontamos anteriormente, a capacidade de articulação de ideias que nascem com a cientificidade da análise histórica da realidade.

O profissional assistente social tem como uma de suas especialidades o acúmulo histórico de conhecimento a respeito das políticas sociais além de uma formação generalista que lhe possibilita a visão da totalidade; portanto, pode facilitar a articulação das políticas sociais públicas e privadas intervindo nas mais variadas expressões da questão social, que possam estar influenciando o processo educativo desenvolvido na instituição educacional e na vida dos alunos. (Martins, 2012, p. 252)

Quando associamos idade de ingresso na graduação, escolha do curso e oportunidades formativas em campo de estágio, o campo da educação aparece como lacuna. Nessa medida, o desenvolvimento da prática profissional se dá dentro da própria inovação com o espaço da educação. Parece-nos bastante razoável as angústias que surgem em relação ao *o que fazer*. Martins (2012) ao tratar da questão entre formação generalista e especialista salienta a importância da ampliação da visão sobre as políticas sociais. Essa ampliação não significa um estreitamento ao campo de investidura profissional, mas um filtro da leitura macrosocial sobre o espaço de atuação.

Daí a retomada da formação generalista como propriedade de compreensão das relações sociais produzidas no tempo e em espaços diferentes, mas tendo a mesma base de produção estruturante: as formas de produção material da vida. Essa relação, contraditória, sobre produção e apropriação constitui a centelha para compreensão das mazelas oriundas das desigualdades geradas no processo de acumulação da riqueza. A tensão sobre o que fazer é natural de um modelo societário baseado na exploração mascarada pela ideologia das especializações. A miopia concentra-se no fato de que quanto mais se sabe sobre um dado assunto, mais profundamente poderia se reverter o fato considerado problema social. “Evidencia-se a preocupação dos assistentes sociais em adquirir conhecimentos específicos que lhes possibilitem qualificar a prática profissional desenvolvida e que não foram suficientemente abordadas no decorrer do processo de graduação”

(Martins, 2012, p. 64).

Com a promulgação da Lei n.º 13.935/2019, encontramos uma primeira pista sobre ser essa lei um instrumento de apoio à formação profissional. Pelos relatos dos entrevistados/as, a inclusão de assistentes sociais na educação não alterou suas práticas dentro das instituições federais. Contudo, demandou necessidade de compreensão sobre como é o trabalho de assistentes sociais nesse espaço. Isso, por sua vez, retornou como necessidade de capacitação para preparação dos assistentes sociais que viriam a ocupar essas vagas. Essa pressão, segundo Martins (2012), põe em pauta as necessidades de arranjos na formação profissional, qualificando a ação a partir da incorporação de novos conteúdos.

A construção da grade curricular se revela estratégica para conjugar necessidades formativas com o reconhecimento da existência de outros espaços de atuação profissional. É interessante destacarmos que a observância da educação como espaço de trabalho não se dá pelas experiências em campo de estágio, mas pelo acesso a informações sobre espaços de atuação profissional. Ou seja, nem a faculdade, nem o estágio orientaram sobre ser a educação escolar um lugar de trabalho, mas os contatos com outras pessoas que lidam com assistentes sociais nesses espaços. A aproximação do Serviço Social com o trabalho na educação se revela por meios alheios à própria formação. Contudo, dada a dinamicidade da realidade, não seria possível incluir, no currículo da graduação, todas as circunstâncias sociais, políticas e econômicas que vão se somando ao dia a dia. “O trato operativo-instrumental deve ser, necessariamente, conectado à compreensão da problemática em tela e da ação focal no sistema de relações da sociedade brasileira” (Netto, 1996, p. 125), daí a necessidade da formação continuada como direção estratégica.

A questão que devemos priorizar remonta à discussão já anunciava sobre a polarização da formação profissional:

Confrontam-se dois “paradigmas” de profissional: o técnico bem adestrado que vai operar instrumentalmente sobre as demandas do mercado de trabalho *tal como elas se apresentam* ou o intelectual que, com qualificação operativa, vai intervir sobre aquelas demandas a partir de sua compreensão teórico-crítica, identificando a significação, os limites e as alternativas da ação focalizada. (Netto, 1996, p. 126)

Considerando a análise de Netto (1996), podemos diferenciar as demandas do mercado e as demandas da profissão. Na primeira situação cabe a formação focalizada, especializada na aplicação técnica. A segunda, diz respeito a amplitude da leitura e crítica da lógica de organização social, incluindo o domínio da dimensão técnico-operativa. Contudo, quando questionamos se o acesso curricular, no caso, à política de educação prepara o profissional para atuação no chão da escola (campus), temos a seguinte colocação:

Não, porque lá a gente não sabia nada de PNAES [...], foi muito sobre a ótica das questões municipais que a gente tratava. [...] Eu me lembro assim... era muito sobre ECA [...], depois a gente tratou do ECA no Serviço Social e Educação, mas a gente não enveredou tanto por essa área de políticas públicas. (Profissional 1)

A questão posta chama a atenção para os confrontos de realidade acadêmica (o que se aprende), contexto da prática de trabalho (onde se materializa o conhecimento) e a forma como se concretiza o fazer profissional. Não há, nessa relação, a transposição imediata da teoria para a prática. Portanto, aqui está um momento muito interessante da formação generalista: formar para a intervenção crítica; reconhecendo, inclusive, o próprio espaço de atuação como mecanismo de alienação da prática.

No caso apresentado, acionar a dimensão teórico-metodológica é uma alternativa para questionar como a instituição demanda o trabalho do/a assistente social, reconhecendo nessa relação de trabalho não uma “deficiência” da formação, mas um mecanismo que fraciona saberes e tende a simplificar práticas que não podem prescindir da dimensão ético-política.

Retornamos mais uma vez à questão da formação generalista e especialista. Não se pode saber tudo, mas pode-se ir aprendendo, conforme as necessidades e inquietudes vão se apresentando à nossa realidade, a depender da capacidade de estranhamento do/a profissional. A formação generalista, construída por meio das Diretrizes Curriculares de 1996, parte da “transversalidade entre as matérias e os conteúdos que se desdobram em disciplinas, seminários, oficinas e demais atividades previstas nos respectivos projetos pedagógicos dos cursos” (Ghiraldelli, 2024, p. 26). Essa estrutura proporciona compreender as dinâmicas humanas e suas construções políticas, sociais e culturais. A partir da visão de totalidade é que se reconhece a questão social. Esta, de uma forma ou de outra, perpassa todas as políticas sociais sem que a elas possa sucumbir. É a base de nossa formação que legitima seu reconhecimento e põe à prova a capacidade de enfrentamento às suas diversas formas de manifestação, que podem variar conforme o ambiente de exercício profissional.

Talvez, por considerarem os institutos federais (cada campus em questão) regentes de si mesmos, com política própria, com fonte de recurso diferente daquela que mantém a educação básica nas esferas municipais e estaduais, pela estrutura de autarquia (natureza jurídica, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar⁸⁹), os/as assistentes sociais dessa esfera se considerem em situações de trabalho, aparentemente, apartadas dos demais espaços educacionais das redes públicas.

A política educacional brasileira – como uma das formas consensuais de manutenção do

89 Lei n.º 11.892/2008, alterada pela Lei n.º 12.677/2012.

status quo – é determinada tanto pelas necessidades de formação da força de trabalho adequada ao desenvolvimento das forças produtivas do país quanto pela requisição de intelectuais orgânicos de diversos níveis, difusores da ideologia dominante em cada período histórico. Nesse processo, encontra-se a reprodução de intelectuais de nível superior, dentre eles o assistente social. (Pereira, 2008. p. 69)

A lógica da formação para o trabalho, no capital, inverte a condição do trabalho como princípio educativo, focando na construção de um dado perfil profissional que atue (consciente ou não) de forma a reproduzir relações marcadas pela divisão intelectual e posicional no campo da força de trabalho. Essa alienação faz parecer natural que haja formas mais ou menos superiores de aquisição de conhecimento, assim como que existam locais diferenciados para que isso se dê. Perde-se, no conjunto maior das relações, a percepção da fragmentação das forças produtivas, uma forma de divisão especializada e fragilmente aceita, à qual não cabe refutação.

De outro ângulo, poderíamos inferir que as experiências do período de formação básica e superior direcionaram ou contribuíram para um certo tipo de imagem da profissão, recuperada, inclusive, pelas aproximações com profissionais de Serviço Social: narrativas que evocam lembranças da condição de usuário da política de assistência ou saúde; como bolsistas selecionados por assistentes sociais; estudantes de cursos técnicos e universitários atendidos por assistentes sociais.

Nessas narrativas, não há nenhuma menção à campo de estágio em instituições da política de educação. Nem mesmo aquelas recuperadas das falas de estudantes de Universidades Federais. Destacamos no Quadro 6 as principais áreas de campo de estágio:

Quadro 6 - Campos de estágio por área.

Instituição de Educação Superior	Principais Campos de Estágio										
	Saúde			Assistência Social			Esfera Privada (RH)	Habitação		Projetos de Extensão da Faculdade (projetos sociais)	
Privada	P1	P3	-	P1	P12	-	-	P1	P12	P6	P12
Pública	-	-	P13	-	-	P13	P4	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Vale ressaltar que apesar de aparecer nas falas o campo de estágio em projetos de extensão, promovidos pela própria faculdade, esses projetos foram destinados à promoção social em

comunidades de áreas de risco social (vulnerabilizadas, conforme denominação da Política de Assistência Social). Dessa forma, nem mesmo tendo origem na faculdade (instituição particular de ensino) houve, de algum modo, vinculação à política de educação.

Como foi sua entrada no campus e sua operacionalização do trabalho? (Prática em campus)

Nossa, para mim foi uma coisa totalmente desconhecida, assim, eu cheguei aqui e agora que eu vou fazer? Sabia que tinha um programa como todo mundo sabe das bolsas “eu acho que é isso que eu vou atuar”, porque no nosso edital não veio tão especificado, né, o que a gente faria, né? [...] Entrei num dia e no mesmo dia já estava fazendo análise socioeconômica. E fui, assim, massacrada por aquele tanto de papel, de questões burocráticas, era um negócio muito arcaico. [...] Eu ficava assim: “ai minha nossa senhora, é isso que eu vou fazer aqui o ano inteiro? Meu deus do céu, só isso? [...] Então, não foi um susto fazer análise econômica [...], foi um susto o volume. [...] E quando a gente chega, um profissional que chega novo, [...] é tanto buraco que tem que tapar que eles acabam te colocando em um monte de coisas. [...] Dois dias depois, eu estava com a coordenação do alojamento nas minhas costas. Aí foi meio enlouquecedor, assim... E, né, eles não te preparam, quem te prepara são suas colegas que te acompanham ali, inicialmente [...]. (Profissional 1)

[...] no campus, o nosso orçamento [...] compõe [...] o restaurante universitário, mas ele é da fundação da instituição. [...] Eu coordenava, também, esse restaurante. Ficava naquela função de contratar funcionário, a questão administrativa do funcionamento, vale transporte, [...] pedir vestimenta [...]. Tudo era para mim [...] eu não tinha um local de trabalho lá bonitinho, então eu ficava na minha sala de serviço social coordenando o nosso setor, como coordenação dos assuntos estudantis, e também o restaurante. [...] Ficava muito nesses dois polos: restaurante universitário e o programa de bolsas. [...] Eu fico muito envolto nessa questão dos programas de permanência. E agora com a questão do próprio Núcleo de Acessibilidade [...]. (Profissional 3)

[...] eu passei no concurso aqui do IF. [...] Basicamente aqui, eu trabalho com os editais de Bolsa Permanência, edital de alimentação, edital de moradia estudantil, e selecionando esse pessoal. (Profissional 6)

[...] Não tinha política de assistência estudantil, a política nacional, mas tinha a política institucional [...]: refeitório, moradia, lavanderia [...], saúde para os alunos - porque tinha médico, tinha dentista - [...]. Tinha que fazer a seleção desses alunos. [...] Foi assim que a gente começou a qualificar o trabalho do Serviço Social na instituição. [...] A gente começou a escrever [...] o que que a gente poderia fazer, o Serviço Social, [...] porque eles nunca tinham tido a experiência do Serviço Social. [...] Foi através da minha experiência, enquanto aluna do CEFET, [...] “como assim não tem recurso? Quando eu era estudante do CEFET, eu recebia”. [...] Então, a gente contribuiu com muitas questões institucionais [...]. É como se fosse um lote, você compra para construir. Hoje, limpar lote é difícil, não é fácil, é um trabalho, às vezes é mais difícil limpar lote do que colocar tijolo sobre tijolo. [...] Eu sou da época que eu cheguei aqui limpando o lote, no sentido de fazer. [...] Entender o que é que a gente pode trabalhar, o que que a gente não pode trabalhar [...] Tipo assim, não colocar o regulamento de conduta discente [...], não é a minha atribuição. [...] Quando a gente chegou, os alunos tinham contrapartida no programa. O aluno que era da moradia, tinha que ajudar na padaria. A gente foi construindo esse entendimento com a instituição: do direito do aluno à assistência, que o recurso é para isso, que não é para uma contrapartida [...]. Foi toda uma construção. (Profissional 12)

[...] Quando foi em 2014, teve essa inserção de novos assistentes sociais, que é onde eu entrei. [...] Eu trabalhava no campus e lá tem uma ala conservadora muito forte, bolsonarista, e tava muito muito difícil as relações [...]. Eu queria fazer 6 horas, não queria

ter FG. Fui colocada como coordenadora [...]. Isso foi desgastando demais. Fiquei sozinha no setor com todas as atribuições. [...] Estava num ambiente bem tenso, de disputa [...] de projetos políticos. [...] "Ah, quer saber de uma coisa? Eu vou fazer meu doutorado agora". [...] Eu trabalhava 10 horas por dia para pagar uma hora de doutorado. Eu fiquei doente, [...] quando eu melhorei, eu fui movimentada para a reitoria. [...] Aí meu trabalho virou fazer a análise socioeconômica dos campi que não tem assistentes sociais, responder dúvidas em termos de violação de direitos para campus que não têm assistente social, construir comissões onde era importante a presença do assistente social. [...] Minha rotina mudou bastante. Meu trabalho é totalmente informatizado. A gente faz análise socioeconômica através de um sistema. (Profissional 13)

“E agora o que que eu vou fazer?” (Profissional 1) é uma frase emblemática que traz em si a preocupação com o novo, fora do ambiente “protetivo” do espaço acadêmico. Esse estado transitório que demanda ao profissional reconhecer o objeto de estudo (questão social) no local de trabalho não é uma ação imediatamente realizável. Talvez aí resida o sentido da pergunta que o sujeito faz a si mesmo: conhecer que todo espaço de trabalho é uma arena de disputas, que não há mansidão nos espaços demarcados pela desigualdade - estimulada pelo modo de produção na qual dada sociedade se organiza.

O fim da desigualdade é um objetivo ético, uma escolha de visão de homem e de mundo. Ele não acontecerá espontaneamente, se quem nele acredita não lutar explicitamente pela sua realização, ou se quem sofre suas consequências não se convencer da justiça e da possibilidade da construção de um outro paradigma. (Fernandes, 2018, p. 125)

A contradição é característica da sociedade marcada pela produção social da riqueza e apropriação privada de seus frutos. Portanto, todo espaço de trabalho tem em si a gênese da opressão, dada a hierarquização dos postos instituídos para o controle das organizações. Se por um lado a luta contra a desigualdade requer intelectuais comprometidos com o por vir, por outro requer luta no presente. É nesse cenário que se engendra os processos de trabalho de assistentes sociais, uns e outros com mais ou menos autonomia, até que de uma forma ou de outra consigam estabelecer mecanismos de sobrevivência no cotidiano das instituições.

“E fui assim, massacrada por aquele tanto de papel [...] uma questão muito burocrática [...] fazer análise econômica, dois dias depois eu estava na coordenação do alojamento nas minhas costas” (Profissional 1). O ingresso do ambiente de trabalho é, muitas vezes, prato cheio para o adoecimento mental, campo de frustrações e sobrecargas de funções. Contudo, imbuídos dos conteúdos formativos e das parcerias profissionais, alternativas passam a ser perseguidas para reorientação das demandas da instituição, da profissão e do usuário. A inclusão do profissional de Serviço Social na realização de tarefas que demandam emprego de técnicas revela, dentre outras possibilidades de análise, como a repercussão da divisão sócio técnica do trabalho acaba por incidir sobre o profissional.

O Serviço Social não estaria isento de participar desse processo, particularmente no que diz respeito à centralidade que passa a ter a lógica gerencialista nos processos de gestão e implementação de programas e projetos sociais que, ao superdimensionar a utilização de métodos de ação uniformizadas e a definição de procedimentos profissionais padronizados em manuais de orientação à intervenção, tendem a imprimir um caráter tecnicista à profissão. Na esteira desse processo, tem primazia a produção de conhecimento aplicado e instrumental, que esvazia a possibilidade de saturar a realidade de mediações necessárias para compreender as reais necessidades subjacentes às demandas sociais. (Mota; Amaral, 2016, p. 41)

Romper com a burocratização, agilizar resultados e desafogar o profissional do trabalho imediatista não pode ser justificativa ao enfoque técnico-operativo, deslocado das dimensões ético-política e teórico-metodológica. É preciso recuperar a leitura da análise da luta de classes para compreender que mudanças na forma de executar a prática profissional demanda articulação que se revertem em ganhos para a própria categoria, conforme explicita o Profissional 1: “também a gente passou por uma questão que era uma conquista profissional”, referindo-se à organização do trabalho por meio da atuação em equipe multiprofissional.

A conquista mencionada trata do reposicionamento estratégico da profissão. Refere-se à percepção de que a “ausência de cultura de pesquisa e de sistematização da prática que possibilite acompanhar a dinâmica da realidade e de refletir sobre ela, a apreensão de uma realidade imediata de uma realidade inusitada se converte em verdade absoluta, em dogma” Guerra, 2016, p. 93). Esse pressuposto anularia qualquer possibilidade de o/a assistente social constituir, por si só, forças para alterar a leitura que faz de si ou projetar sobre os demais profissionais outras leituras que não fosse sua atuação focalizada ou restrita a práticas imediatistas.

Segundo Guerra (2016), a forma de romper com esta visão estreita sobre o trabalho profissional de assistentes sociais parte, em primeiro lugar, do próprio profissional de Serviço Social: “é exatamente por isso que não há como negar a necessidade de a assistente social conhecer a área particular na qual se insere como trabalhadora e de reconfigurar seus objetivos de intervenção” (p. 93). Fora do aparato científico que instrumentaliza a ótica de mundo, não seria possível romper com os dogmas da caridade, do assistencialismo, ou mesmo com a fixação na bolsificação como justificativa à presença de assistentes sociais na Rede Federal.

Repensar a prática não é ceder espaço para outro profissional no sentido de perda do reconhecimento da identidade ou desprofissionalização do Serviço Social, é, antes, reconhecer o que compõe o processo de trabalho, é retornar às bases científicas para compreender que o trabalho se constitui de elementos fundamentais: a capacidade de agir sobre o objeto (força de trabalho), a matéria-prima a ser transformada (objeto de intervenção), instrumentos de trabalho (recursos utilizados para transformar a matéria-prima).

Outro elemento próprio da cultura profissional, que se afina com a realidade atual do ensino, é a presença [...] de uma visão de profissão desespecializada, que atua com demandas diversas, de modo que a profissão parece resultar do acaso, do aleatório, do caótico, do improvisado, respondendo às demandas inespecíficas [...]. (Guerra, 2016, p. 94)

Ao reconhecer o campo de lutas e estabelecer estratégias de enfrentamento, inicia-se a proposição do trabalho do assistente social (seja em qual campo for sua atuação): “então, a gente se posiciona hoje como assistente social aqui, não mais as meninas lá que fazem só assistência estudantil, hoje em dia temos um reconhecimento institucional” (Profissional 1). Essa virada de chave não é aleatória, não se concretiza como ação endógena, ou espontânea, mas fruto de retoma do que venha a ser a profissão.

Vejamos o que nos diz o Profissional 3: “tudo que é extra sala de aula, joga pro serviço social [...] muito atrelado às análises econômicas e ao fornecimento de bolsas [...]”. No decorrer da narrativa podemos perceber que há uma tendência ao rateio do trabalho, seja qual for. Fora a sala de aula, tudo o mais fica a cargo de quem a cultura institucional considera plausível. O desconhecimento sobre o que é o Serviço Social e o que faz o assistente social é aceitável à medida que nem os estudantes em sua fase inicial de formação entendem o significado da profissão.

Como já debatido anteriormente, a noção dessa formação se dá à medida que os conteúdos curriculares vão entrecruzando saberes, articulando leituras da realidade a partir das diversas ciências que a compõem. Também já discutimos o papel do estágio como prática de profissionalização dos saberes, uma vez que é acompanhado pelo supervisor de campo (Assistente Social) e problematizado nas disciplinas de formação profissional (coordenação de estágio, grupos de estudo).

Não se pode, meramente, culpabilizar um indivíduo ou grupo de indivíduos fora desse campo de formação. Cabe, inexoravelmente, ao assistente social construir sua prática a partir da conjugação dos seus saberes privativos e competência profissional, conduzindo sua prática em meio a arena da disputa de espaços e egos. Contudo, para que o assistente social não se torne negócio de gestão, ou adira à neutralidade da aceitação do instituído, deve-se levar em conta tanto a natureza das políticas sociais quanto a forma como o “Estado de classes, ao se utilizar dessas estratégias, o faz atribuindo um tratamento moral à chamada “questão social”, mas ao mesmo tempo também considera um problema de administração técnica” (Guerra, 2016, p. 95). Portanto, romper com o fator moralizante e com a burocratização, pressupõe aos assistentes sociais ir para além do emprego de técnicas, conjugando em suas ações as dimensões éticas e científicas que lhe conferem o caráter profissional.

Outro ponto de destaque (em meio a riqueza de informações fornecidas pelo Profissional 3), diz respeito ao sistema político de correlação de forças: “a secretária aposentou e a direção aproveitou o momento para dar uma quebrada no pouco do poder que essa assistência tinha. [...] Então, o nosso poder de decisão, de trabalho e de autonomia ficou muito reduzido...muito reduzido”. Mesmo considerando que cabe ao profissional o cuidado com o desenvolvimento de sua profissão, não podemos ignorar as tensões presentes entre o “mandar fazer” e o “obedecer”.

Sobre a relação do poder de decisão, ou seja, sobre a autonomia como capacidade de organização para manifestação dos interesses de classe, salienta-nos Gramsci (2014) que se trata dos reflexos da luta por hegemonia, seja como forma de manutenção ou ruptura com o poder. Assim, seria uma romantização acreditar na autonomia como condição dada, sem que sejam consideradas as formas de controle que se operam sobre e dentro das instituições do Estado burguês.

De outro modo, a instituição e todo seu arsenal corporificado exercem poder sobre aquele que não detém das mesmas ferramentas para enfrentar o poderio de quem se enquadra em cargos de comando. Não afirmamos aqui que se trata de uma relação entre o bom e o mau, o certo e o errado, mas de todo aparato burocrático que reveste e protege quem detém o direcionamento político da instituição. Mesmo a instituição sendo pública é privada em poder. Há toda uma cadeia sistematizada que demanda conhecimento acerca de organizações e seu funcionamento, bem como estratos correlatos ao capital social. Dessa forma, ao evocar a “autonomia” no decorrer da narrativa, o Profissional 3 se ampara no art. 2º, e no item “h” do Código de Ética para conclamar seu direito à da “ampla autonomia no exercício da profissão, não sendo obrigado a prestar serviços profissionais incompatíveis com as suas atribuições, cargos ou funções”. Por esse viés, luta pela validação do que lhe é peculiar à formação. Por mais que no decorrer de suas falas informe outras atividades de competência profissional, ao recorrer ao argumento da autonomia, demarca um limite que busca ser respeitado, compreendendo que essa posição é em si marcada por tensões.

Retornando à narrativa do Profissional 1, deparamo-nos com outro exemplo de burocracia e quebra da validação da prerrogativa profissional, tanto em relação à competência quanto ao que lhe é privativo no exercício profissional: “e se o profissional, né, pela sua autonomia de trabalho, conseguiu perceber aquilo e avalizou a responsabilidade é do profissional”. O questionamento aqui salienta a disputa de decisões entre servidores em diferentes posições de trabalho. Não defendemos a arrogância da supremacia entre saberes, por mais que os cargos sejam distintos e com funções em níveis diferentes.

No entanto, a fala reverbera a indignação pela sujeição de um fazer que demanda conhecimento aprofundado a um saber que não implica tal complexidade. Ora, remonta-se à ideia

do/da assistente social como ser bonzinho, que independe de ciência para produzir seus atos, se assim é visto, assim também é ignorado seu construto intelectual acadêmico superior. Aí reside a indignação, a frustração. Ao mesmo tempo em que empalidece a força de trabalho, impõe novas formas de reinvenção das formas de materializar sua intervenção. Trata-se, pois, de uma profissão que inquieta e torna inquietante seus agentes.

A relação do entendimento malgrado sobre o papel do assistente social parece estar em sintonia com a própria forma com a qual as instituições e o Estado lidam com as políticas sociais, ou seja:

A política social é utilizada como técnica de administração da pobreza, da barbárie capitalista. Atualmente, ressalta-se o cariz assistencialista das políticas sociais prestadas a partir da lógica minimalista, seletivista, focalista e meritocrática. À medida que as políticas sociais se assistencializam e a política de educação também passa a privilegiar o critério de renda mensal [...] e os sujeitos que mesmo não podendo pagar podem financiá-la no mercado, de outro, surgem as pobres políticas de educação para pobres e para os que deverão operar as pobres políticas sociais (neste caso, as assistentes sociais). (Guerra, 2016. p. 95)

Outras experiências no campo profissional revalidam a questão da burocracia, da mera atuação como executor terminal, do trabalho simples alienado: “basicamente aqui, eu trabalho com editais de bolsa permanência, edital de alimentação, edital de assistência estudantil, e selecionando esse pessoal” (Profissional 6). O risco do trabalho focalizados na bolsificação, ou designados ao assistente social pelo desconhecimento do que de fato seja a profissão Serviço Social, pode levar ao prejuízo da leitura de totalidade em que está imerso o usuário, uma vez que

[...] a demanda que vem à superfície não obtém sua explicação racional se não for saturada de amplas determinações, se não for inserida na totalidade concreta a que pertence o usuário; a demanda pelo serviço é o que aparece, o que se manifesta diante dos nossos olhos; cabe desvendar a totalidade de relações que fizeram com que essa demanda se manifestasse. (Wellen; Carli, 2016, p. 157).

Em relação ao fazer prático do Serviço Social no advento do espaço em construção nos campi, relata o Profissional 12: “fazia assistência estudantil sem a política de assistência estudantil [...]. Então, assim, a gente foi construindo esse entendimento também com a instituição do direito do aluno na assistência” A saga narrada pelo Profissional 12 revela a necessidade de construção de um trabalho cujo solo não está definido. Não se trata de aceitar tarefas aleatórias, mas de compreender que todo início traz, em si, esforço coletivo para que o próprio espaço, em que se vai atuar, possa ter a materialidade para o soerguimento da identidade privativa.

As falas destacam o trabalho coletivo, ampliado, para além do privativo. Contudo, vão-se

reelaborando as condições objetivas para definição do que é peculiar ao profissional do Serviço Social. As rupturas e continuidades são expressas por meio da defesa contra as contrapartidas dos estudantes, contra as condicionalidades para o exercício de direitos. Essa postura é em si uma relação contra hegemônica, tanto pela defesa dos interesses dos estudantes, quanto pela postura orgânica do profissional em salientar a transição do mérito para o reconhecimento do direito.

5.3 Da bolsificação à luta intransigente por direitos humanos: reações profissionais

A atuação profissional resumida à bolsificação apresenta algumas objetivações necessárias:

1) subsunção do processo de trabalho à operacionalização de ferramentas, o velho conhecido permanecendo como novo; 2) a leitura da realidade atrelada ao marcador econômico já instituído como limitador e limitante para o atendimento; 3) a execução como reprodução do instituído; 4) seleção como justificativa para a impossibilidade de universalização e a naturalização do instituído, fatalismo executivo; 5) direito de permanência limitado pela ratificação da vulnerabilidade econômica; 6) permanência do ranço histórico do fazer atribuído ao profissional da assistência; 7) conflito da identificação profissional com o homônimo primário e secundário (assistente social, assistência social); 8) reducionismo analítico, confundir o fazer profissional com a profissão, ou por outra, associativismo imediato da identidade profissional a uma ação – a parte definindo o todo; 9) não superação da diferença entre competência profissional e atribuição privativa, a especificidade sucumbindo à polivalência; 10) confusão do direito com regalia, tornando superficial e pontual, portanto, imediatista o enfrentamento às múltiplas expressões da questão social – bolsificação; 11) reconhecimento do direito como direito e não como dever de contrapartida – fazer por merecer; 12) estagnação do começo como maniqueísmo da práxis, ou seja, não avançar nos propósitos que são limitados por cada gestão que se alterna ou permanece.

Para aqueles que demandam intervenção do assistente social, as suas ações devem estar voltadas para a organização de variáveis empíricas que possibilitem a intervenção imediata sobre determinado fenômeno. Na maioria das vezes, qualquer atividade desse profissional, que não esteja circunscrita a essa dinâmica imediata e instrumental, é considerada supérflua. (Maranhão, 2016, p. 176)

Tudo isso traz um desgaste ao profissional do Serviço Social que acaba por impor-lhe duas alternativas: aderir ao instituído e se poupar do adoecimento frente aos enfrentamentos no campo da disputa das ideias (por vezes materializado em barreiras concretas ao profissional de serviço social); reconhecer no processo da bolsificação seu lócus profissional, justificando que o que pode ser feito é o que deve ser feito, caso contrário, arrisca-se a lhe ter atribuído o estigma da

desprofissionalização do Serviço Social, de ser o culpado pela perda do espaço sócio-ocupacional.

No campo das experiências profissionais, trazemos no Quadro 7 um compilado das principais narrativas que revelam conquistas e desafios ao Serviço Social nos IFs:

Quadro 7 - Experiências no campus.

O que é promissor no cotidiano profissional? (Experiências exitosas, conquistas)		O que é desanimador no cotidiano profissional? (Experiências malogradas)	
Narrativas	Pontos-chave	Narrativas	Pontos-chave
Durante o mestrado já quis entrar no NEABI, agora a gente tá implantando o NEGEDS aqui, eu fiz questão de participar da comissão por ver que nisso a gente consegue avançar [...]. Isso é um ponto de permanência importante. [...] Mas um não exclui o outro [...] porque a questão de diversidade é interseccional. Às vezes ela é uma questão de raça, identidade e sexualidade. Então os dois núcleos podem trabalhar juntos. [...] As coisas se interceptam [...]. (Profissional 1)	Participação em comissões temáticas	[...] Tudo que é extra sala de aula, joga pro Serviço Social. [...] Eles remetem para nós, assistentes sociais, coisas que não são do Serviço Social, mas cai no nosso colo. (Profissional 3)	Demandas arcaicas, ultrapassadas (conservadoras)
[...] A gente saiu de uma coisa extremamente frágil e burocrática, difícil acesso, porque eu não achava que era democrático o acesso às bolsas. Porque o aluno corresponder e apresentar aquela documentação extensa, enorme, burocrática... [...] O que a gente fazia ali era exercer um papel de fiscalização da pobreza [...]. (Profissional 1)	Desburocratização (reconhecimento e ruptura com o conservadorismo na prática tradicional)	[...] até as coisas mais bizarras, já me chamaram aqui para fazer algum tipo de intervenção. (Profissional 3)	Demandas indevidas
[...] Hoje, um sistema menos burocrático, mais acessível, que [...] vem com o CadÚnico. Então, ficou bem mais fácil. E isso a gente vê em números, né? O tanto que agente demorava para atender e o quanto que a gente consegue atender de forma mais rápida e eficiente. (Profissional 1)	Democratização do instrumento técnico	[...] Têm alguns professores que tem muita dificuldade em ver o aluno para além do aluno na sala de aula, né? Aquele aluno que traz dificuldade, que traz conflito familiar, traz situações difíceis. (Profissional 3)	Visão estereotipada (aluno problema)
[...] a gente passou por uma questão, [...] uma conquista profissional, que eu acho muito grande que, era feito só pelas assistentes sociais do campus, hoje é feito por uma equipe multidisciplinar, que traz um outro olhar muito interessante para o nosso estudo socioeconômico. (Profissional 1)	Trabalho multidisciplinar	[...] colegas de trabalho, que eu vejo que não estão nem aí para nada, me deixam bem sem estímulo. (Profissional 3)	Perda da unidade profissional
[...] Hoje em dia, eu gosto muito de trabalhar aqui no campus. Eu tô aqui há 11 anos, [...] o que a gente tá colhendo hoje é fruto de muito trabalho, muita luta, muita porta fechada, mas, também,	Prazer no trabalho (avanços, conquistas, reconhecimento)	[...] muita reunião online [...], toda semana [...]. Isso traz um desgaste muito grande para mim, [...] relação extremamente cansativa, pouco produtiva [...]. (Profissional 3)	Produtivismo

muitas portas abertas que tivemos durante várias gestões que foram acatando as nossas sugestões. A gente foi conquistando nosso espaço. (Profissional 1)	nto profissional)		
[...] Hoje eu vejo aqui, por mais que a assistência estudantil seja a coisa que mais consome tempo e mão de obra, hoje a gente consegue atuar em outras áreas. (Profissional 1)	Atuações em frentes diversificadas (trabalho complexo)	O aluno ainda vinha para entrevista com documento na mão. Agora ele vai anexar o documento lá. [...] Então, se ele fizer tudo certinho, ele nem vê a cara do assistente social. Nem vejo a cara da mãe, a não ser o documento escaneado, digitalizado. (Profissional 3)	Distanciamento do usuário
[...] A gente se posiciona como assistente social aqui, não mais as meninas lá que fazem só assistência estudantil. Hoje em dia, tem um reconhecimento institucional [...]. (Profissional 1)	Reconhecimento institucional (valorização profissional)	[...] Tem uma briga lá de política no campus, a pessoa que ficou à frente foi retirada. [...] A gente ficava assim sem poder fazer nada e isso, de certa forma, desestimulou muito a equipe. (Profissional 3)	Disputa política
<u>A gente acha que assistência estudantil é a solução de todos os problemas.</u> [...] <u>Resumia qualquer problema</u> [...], tudo, à assistência estudantil, <u>à bolsa</u> [...]. (Profissional 1)	Ruptura com o reducionismo da assistência estudantil à bolsificação	[...] A equipe ficou um pouco meio que, cada um por si... e junta, hoje, esse trabalho muito burocrático... [...], clima de insatisfação, enxugando gelo. (Profissional 3)	Fragmentação do trabalho coletivo
[...] NEGEDS, a pessoa que atua no NEABI, que faz projetos, que tô no Mulheres Mil, minha colega também, posso falar por ela isso, porque eu sei que ela trabalha também nessas áreas. Então, hoje a gente conquistou um espaço institucional muito interessante. Se por algum tempo eu tive desânimo de estar aqui, hoje eu gosto de estar aqui. [...] Uma evolução muito grande, por luta nossa de tentar conquistar o espaço e de se fazer ser respeitada. (Profissional 1)	Superação do tecnicismo (espraiamento da prática)	[...] O nosso poder de decisão, de trabalho, de <u>autonomia</u> , ele ficou muito reduzido. (Profissional 3)	Perdas na autonomia profissional
Hoje [...], nas nossas análises socioeconômicas [...] a gente tenta captar essa <u>essência de pertencimento</u> , sobre a importância das <u>cotas</u> . [...] Então, eu expandi o meu horizonte, uma coisa que vai além do socioeconômico. [...] Para mim foi um divisor de águas [...]. (Profissional 1)	Releitura da política de cotas	[...] Hoje, o trabalho da assistência estudantil está bem devagar, [...] tem muita demanda, mas [...] há um desestímulo. (Profissional 3)	Rotina do trabalho simples
[...] ele (RU) não tá mais sobre a coordenação da instituição, [...] a parte administrativa, nenhuma mais é com a gente. (Profissional 3)	Superação de atividades meramente administrativas	[...] a gente ficou limitado, porque se o profissional que está na ponta conhece a realidade, conhece a família, o irmão dele já tinha estudado no ano anterior [...]. Se o profissional, pela sua <u>autonomia</u> de trabalho [...] avalizou, a responsabilidade é do profissional [...]. (Profissional 3)	Limitação do trabalho complexo ao trabalho simples

[...] é um projeto que eu abracei mais, me trazia gratificação pessoal, reconhecimento na comunidade próxima. [...] o campus aqui é um local que tá próximo a um bairro mais carente [...]. As pessoas que residem nesse bairro não têm acesso ao campus. Não vem aqui, não sabem como é que faz para estudar aqui. [...]. Propus uma atividade como os alunos do campus e com os adolescentes que moram em torno. Então eu fui nas casas para chamar o pessoal para vir conhecer o campus. [...] Então foi uma coisa bem bacana, porque várias pessoas que residem aqui próximo não vinham com vergonha ou desconhecimento. [...]. Com isso eles começaram a se aproximar aqui do campus. (Profissional 3)	Desenvolvim ento de projetos de extensão (aproximaçã o com e da comunidade externa)	[...] um corpo docente tão capacitado, doutorado, pós doc. É possível que eles não saibam como mudar isso? Porque a gente aponta vários direcionamentos possíveis... tem um lá que fica até grosseiro [...]. Isso desgasta muito a gente, porque a gente tá na ponta, eu que atendo a família aqui, o aluno, o professor [...], mas a coisa em algum momento emperra. (Profissional 3)	Embates cotidianos (conflitos de poder)
Todo mês eu viajava para outras unidades, promover reunião com estudantes, com os diretores locais, com diretores de campus, com a representação estudantil e com a equipe de assistentes sociais e psicólogos de todas as unidades [...], era legal, porque dava uma oxigenada no nosso fazer. (Profissional 3)	Visita institucional a outros campi	Já desenvolvi projeto quando eu cheguei aqui, [...] alguns projetos. É bacana, eu acho, mas [...] depois foi aumentando o número de alunos, aí não dei conta mais. Aí eu entreguei. (Profissional 6)	Número insuficiente de AS
[...] Quando veio a pandemia, [...] o campus desenvolveu um programa para fazer inscrição. Num primeiro momento foi até legal, porque a gente tinha um formulário impresso [...] para chegar no índice de classificação (IC). Um pouco antes da pandemia, a gente já estava utilizando esse sistema, ele facilitou em algumas coisas. (Profissional 3)	Apoio tecnológico	A carga horária, eu acho muito pesada aqui, os meninos entram 7 horas da manhã e saem às 17:45. E eles vão para casa, vão estudar. Eles não têm tempo de fazer outra coisa. (Profissional 6)	Sobrecarga de estudo (carga horária estudantil)
Ver o que que a gente consegue ir além, na extensão, de participação no projeto. [...] Há algumas atividades isoladas, né? Tem uma colega [...], por exemplo, ela tem um trabalho muito bonito, que é projeto [...]. É um trabalho muito bacana que ela faz no campus dela, além das avaliações socioeconômicas. (Profissional 6)	Desenvolvim ento de projeto de extensão	Aqui como é um campus grande, eu não dou conta. Mil quatrocentos e poucos... [...] quando eu não dou conta das avaliações, aí tem algum membro [...] que se dispõe ajudar [...]. Nós temos um sistema [...] ela consegue acessar lá do campus dela. [...] (Profissional 6)	Sobrecarga de trabalho profissional
[...] A gente tenta ter padrão de atendimento. [...] Eu acho bacana [...] porque, às vezes, você chega no campus, o assistente social tirou uma licença ou precisou de ajuda naquele campus. A gente já sabe, mais ou menos, como vai trabalhar. (Profissional 6)	Sistematizaç ão da prática	[...] Por muitos anos, essa questão da análise ficou para o cargo do Serviço Social, apesar de ter uma equipe que apoia, eu sinto que eles (não todos que fazem parte dessa comissão), [...] se sentem... parece que eu tô dando serviço que é meu para eles. (Profissional 12)	Cultura institucional tradicional
[...] Por isso que é bom ter esse núcleo de assistentes sociais dentro da	Organização da categoria	[...] É como se fosse uma montanha russa, [...] eu vejo muito marketing nas	Política como <i>slogan</i>

instituição, porque a briga é grande, pensava assim. Aí, agora chega um valor para o campus, ele é destinado, a gente já planeja todo ano. Já é planejado para quais bolsas, eles vão ser... ele é não pode ser destinado para outra coisa, ele tem que ser destinado para isso, para as ações de assistência estudantil. [...] Agora o recurso diminuiu [...]. Agora tá vindo menos. (Profissional 6)	na instituição	ações e pouca efetividade. (Profissional 12)	
nós tivemos até uma reunião [...] para a gente fazer isso, [...] <u>o que que pode ser feito para sair dessa questão só de trabalhar com avaliação socioeconômica</u> , com bolsa [...] (Profissional 6)	Reposicionamento teórico-metodológico (revisão da prática)	[...] Assim: na minha história profissional eu trabalhava com x, agora não vou trabalhar 2x, não! Não vou aumentar o meu trabalho porque [...] hoje chega mais uma legislação, mais uma carga para o profissional, não dá. Para chegar tem que chegar mais profissional. (Profissional 12)	Pressão pelo produtivismo
Porque, igual, aqui a gente conseguiu desempenhar o da Fanfarra, [...] edital da cultura, [...] uma das ramificações da assistência estudantil, então eu executo [...]. (Profissional 12)	Participação em edital cultural	[...] Naquela ocasião éramos duas profissionais [...]. Houve a troca da vaga. (Profissional 12)	Diminuição do número de AS
[...] Mas é isso, hoje eu não precarizo meu trabalho para atendimento de uma demanda que é da instituição, [...] é isso o que eu posso fazer [...]. (Profissional 12)	Posicionamento combatente	Então, eu não posso me dividir, precarizar o meu trabalho para atendimento de uma legislação que é de responsabilidade institucional, não do Serviço Social. (Profissional 12)	Embates entre demandas Institucionais e demandas profissionais
[...] Aqui, a gente criou uma comissão [...], eles me ajudam com a parte da inscrição, na parte que é possível. [...] Faço todas as conferências da análise de renda. E aí eu peço sempre uma outra pessoa para fazer a conferência da parte de matrícula, se o aluno está ativo, se o aluno não tá [...]. Tem um trabalhinho aí nesse momento, mas é sazonal. Eu, particularmente, puxo essa frente da análise e os demais me ajudam nessas outras questões. (Profissional 12)	Instituição de comissão para execução do PAE	Já fiz, <u>hoje eu não faço mais</u> , porque eu tô com muita sobrecarga de trabalho. [...] Não tem como eu fazer um projeto, se eu <u>não dou conta</u> . (Profissional 12)	Sobrecarga de trabalhos
A gente conseguiu alguns outros avanços dentro da assistência estudantil: de ter comissão, [...] transferir coisa do processo de seleção de cota para dentro da própria análise [...]. (Profissional 12)	Comissão de Renda/Cotas em processos de acesso/matricula	O meu trabalho é mais focado na assistência estudantil. [...] <u>edital da assistência estudantil</u> . (Profissional 12)	Focalização
[...] Uma vez me chamaram para participar de uma oitiva. Achei aquilo estranho. [...] Comissão disciplinar. [...] Fui munida do meu código de ética profissional. Falei: "olha, eu vou fazer uso do meu sigilo profissional, eu não vou revelar sigilo, e seria assim se você fosse um juiz. Eu tenho esse direito profissional que é garantido pela minha	Argumentação ético-política	No IF, eles tinham uma coisa de colocar assistente social para compor comissão disciplinar. [...] (Profissional 13)	Demandas indevidas

categoria”. Falei, entreguei por escrito, apontando no Código de Ética [...] as questões do sigilo [...]. (Profissional 13)			
Eu sempre saio na greve [...]. Participo de <u>congressos sindicais</u> , estou participando do <u>NAS</u> . [...] É a minha forma de sair e me colocar em contato com outros trabalhadores, com outros assistentes sociais, para não ficar nesse isolamento. [...]. (Profissional 13)	Fortalecimento da direção ético-políticas (pertencimento de classe)	[...] O servidor TAE podia afastar por 4 anos. E a partir de outubro de 2019, poderia afastar apenas um ano e meio. (Profissional 13)	Fragmentação do direito à educação (ruptura do direito integral ao afastamento)
[...] Falei: “gente, não pode”. [...] Primeiro porque nosso código de ética fala que a gente não deve julgar comportamento humano, então a gente nem deveria pertencer a essa atividade. (Profissional 13)	Reconhecimento das vedações profissionais (domínio teórico-metodológico)	[...] Só docente pode afastar. Qualquer outro tipo de trabalhador que não é docente, que seja TAE, tem que ficar aqui nos servindo... É uma relação de servidão. Não é para exercer suas funções de assistente social, é para fazer, também, todo aquele trabalho de desvio de função que a instituição tem, porque não tem uma organização do trabalho correta, clara, enfim, [...] a cultura do imprevisto dos institutos federais. (Profissional 13)	Hierarquização do profissional (hierarquia intelectual/subalternização/autocracia burguesa)
[...] “Olha, não vou participar, vou responder por escrito [...]”. Respondi respaldada no código de ética. (Profissional 13)	Domínio técnico-operativo		
Eu acho importante, numa reunião de diretores, chamar um assistente social como uma pessoa que vai fazer a discussão dos direitos da criança e do adolescente. Acho que é algo que está sendo ressignificado. (Profissional 13)	Ressignificação do trabalho profissional		

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Para compreendermos como se dá a construção do ethos profissional, foram realizadas, a partir da entrevista, uma série de perguntas que envolveram os entrelaces da trajetória de vida, relações acadêmicas e aproximações com movimentos sociais. De acordo com os relatos, existem possibilidades de envolvimento político e mesmo militante junto à categoria profissional e demais organizações políticas de proteção de direitos:

Já participei, não participo mais, depois que eu fiz o mestrado, até agora, não voltei de fato para as reuniões que eu participava. Mas participava do Conselho de Educação do CRESS, lá em Belo Horizonte, [...] do Núcleo de Estudos em Educação – BH. [...] Eles se dividiam por núcleos, de acordo com o campo de trabalho de cada profissional e se reuniam mensalmente para fazer reuniões para a gente discutir políticas públicas. (Profissional 1)

Eu compus a comissão de instrução do código do CRESS Minas. Eu era da comissão de instrução do Comitê de Ética. [...] Era um trabalho que a gente tinha quando surgia os processos contra os profissionais. [...] Eu fiquei um bom tempo nessa comissão e presidi por algum tempo. Foi um momento de aprendizado, mas fora isso, não, que não dava nem

tempo. [...] Dos NAS, eu tentei participar, cheguei a ir uma única reunião em Belo Horizonte, depois não deu [...]. Era muito complicado conciliar trabalho e esses momentos do CRESS. Hoje, praticamente, eu tô muito distante do CRESS, por estar aqui no campus. Fica muito longe. (Profissional 3)

A prefeitura [...] foi contemplada para aquele programa da primeira infância. E nesse programa tem que ter, na sua composição, alguns profissionais que são exigidos pelo Estado. [...] Tem que ter um assistente social que trabalha em instituição de ensino universitário, e aqui [...], só tem eu que trabalha como assistente social. É que nós temos o curso de graduação [...]. Foi um colega, que trabalha lá, que sugeriu que me convidasse. Eles fizeram um convite ao campus. Fui cedido para fazer parte dessa comissão. (Profissional 3)

Eu participava do grupo de estudos que tem no CRESS em relação à educação. Mas aí eu parei porque eu fui fazer mestrado. [...] Comecei a trabalhar 40 horas e as reuniões... assim, eu chegava em casa cansada e esquecia das reuniões. Acabou que eu parei de participar. [...] O NAS, aqui da região, Núcleo de Assistentes Sociais das prefeituras, da região aqui, que eu participo. E tem outro NAS que eu participo também [...], é mais ativo, nós fazemos reunião [...], assistentes sociais de todos os campi [...] que é um ponto de apoio da gente. [...] Nós temos um grupo de WhatsApp. (Profissional 4)

Eu resolvi atender esse pedido de muitos colegas que falavam: "ah [...] você já foi professora, você tinha que coordenar o NAS". Aí eu entrei como coordenadora do NAS. [...] A gente faz os enfrentamentos que tem que fazer, mas, é... acho que o movimento começa de uma negação. Serviço Social não é isso, não é esse fazer burocrático, automatizado. A gente começa a partir da negação e constrói o trabalho que a gente acredita e que seja significativo. [...] Às vezes, nesse confronto entre o poder institucional e o saber profissional, ele vai tender a instituição porque ele quer manter o CD dele, ele quer, enfim, agradar a instituição. Mas é importante ter o outro lado. Esse outro lado precisa ser fortalecido e foi a partir do NAS. (Profissional 13)

As experiências compartilhadas são demarcadas pela categoria tempo, uma vez que retratam possibilidade de participação pela desobrigação em outras funções. Contudo, as experiências de aproximação com a categoria profissional, por meio do envolvimento com o conselho, ampliam a leitura de comprometimento político. Essa relação fortalece a identidade profissional a partir da comunhão de saberes entre os profissionais de base e de atuação direta no CRESS (funcionários, equipe gestora).

A participação em eventos promovidos pelo CRESS, ou mesmo em comissões internas ao CRESS validam a leitura documental e procedimental dos ritos que fiscalizam, orientam, disciplinam e defendem o exercício profissional. Essas aproximações conferem status de verdade e legitimidade às posturas profissionais efetivadas nos espaços sócio-ocupacionais. Ao mesmo tempo que fortalecem o capital social dos profissionais em seus espaços de atuação, dado o estreitamento entre sujeito (indivíduo na instituição) e profissional (membro da categoria na instituição).

Talvez se esboce aqui uma estratégia de fortalecimento político-coletivo, uma forma de fortalecimento da autonomia profissional por meio da percepção da unidade e não da individualidade na instituição. Parece-nos inteligível que a militância na base, pela base, seja uma

resposta mais equitativa ao poderio institucional que reveste as diversas formas de gestão que ascendem ao poder nesses espaços. Não se trata mais da relação gestor e subordinado; mas de gestor e profissional coletivo.

O lugar do Serviço Social, não só como executor terminal das políticas de assistência estudantil. A gente tá presente em diversas outras ações do campus, da reitoria. Enfim, eu acho que a gente também precisa assumir esse outro lugar que é da produção do conhecimento, fazer pesquisa, fazer extensão. Trabalhador da educação [...] lida com dados, produz conhecimento no seu cotidiano de trabalho, mesmo que você não seja um mestre, mesmo que você não seja um doutor. Existe uma produção do conhecimento intrínseca ao trabalho do assistente social, mas a gente precisa ter tempo para poder fazer registro, para poder socializar o trabalho, para poder construir, teoricamente, o que a gente precisa. (Profissional 13)

O que fazer quando o grupo de fiscalização e defesa da profissão não compartilham proximidades geográficas? Quando as distâncias inviabilizam a presença dos indivíduos que compõem o coletivo? No caso de Minas Gerais, mesmo com o CRESS estando fixado na capital, as seccionais ainda não conseguem agrupar a totalidade dos profissionais pertencentes a sua área de abrangência⁹⁰. Nesse sentido, a criação dos NAS permite a proximidade de assistentes sociais, espalhando informações de forma mais profícua e acolhedora.

Nessa dinâmica de rede profissional, verificamos que as iniciativas partem da articulação das bases que buscam maior identidade com o conjunto orgânico administrativo da categoria. Na prática, a existência dos Núcleos de Assistentes Sociais (NAS) visa valorizar e estimular o desenvolvimento da militância, rompendo com o estranhamento das áreas ou dos diversos espaços sócio-ocupacionais.

Ao todo, no estado de MG há 37 NAS ativos. Não se trata de um núcleo em cada cidade, o que poderia ocorrer, conforme o engajamento ético-político. Contudo, as formas de organização das bases ainda dependem da disponibilidade de tempo e da viabilidade de movimentação, daí ser uma estratégia a articulação de núcleos por adesão de assistentes sociais de diversos municípios, conforme área de abrangência⁹¹.

Por mais que as configurações dos formatos de agrupamento de profissionais sejam

90 O Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (CRESS) com sede em Belo Horizonte, tem sob sua abrangência 419 municípios mineiros, os demais municípios ficam por conta das seccionais Juiz de Fora (167 municípios), seccional Montes Claros (145 municípios), seccional Uberlândia (121 municípios). Dados extraídos do site oficial <<https://www.cress-mg.org.br/>>. Acesso em 07 de janeiro de 2026.

91 NAS Alfenas, NAS Alto Paraopeba, NAS Baixo Jequi, NAS Bocaiuva e Região, NAS Carrancas/Januária, NAS Cerrado Mineiro, NAS Diamante do Vale, NAS Divino Região Centro-Oeste, NAS do Sistema Prisional, NAS Ervália, NAS Esmeraldas, NAS Formiga, NAS IFMG, NAS Inconfidentes, NAS Jequitiético, NAS Juiz de Fora, NAS Manhuaçu, NAS Motivação, NAS Muriaé, NAS Pedro Leopoldo, NAS Poços de Caldas, NAS Salinas, NAS São João do Paraíso, NAS Serra Negra, NAS Sertão, NAS Sete Lagoas, NAS SISTEMA PRISIONAL, NAS Sudoeste de Minas, NAS Teófilo Otoni, NAS Ubá, NAS Uberlândia, NAS Unai Rio Preto, NAS Velho Chico, NAS Veredas, NAS Vertentes, NAS São João Del Rei, NAS Vespasiano, NAS Viçosa. Dados extraídos do site oficial <<https://www.cress-mg.org.br/>>. Acesso em 07 de janeiro de 2026.

variadas, permanecem empecilhos ligados à administração do tempo. Como analisamos em falas anteriores, essa categoria é atravessada pelas condições concretas da vida das frações da classe trabalhadora. Experiências relatadas nas falas acima demarcam tentativas que partem das necessidades de aproximação dos profissionais que visam fortalecimento dos vínculos identitários. Ainda que essas tentativas revelam certo grau de frustração pelas rupturas de tempo e espaço, ainda resguardam traços de movimentação. Ou seja, por mais que não haja uma simbiose entre todo e parte, há estratégias que se reconfiguram conforme as possibilidades vão se desenhando.

Essas tentativas, permanências e rupturas demonstram diferentes graus de interesse conforme as disposições organizativas se materializam em diversos espaços e formatos: “participava do grupo de estudos que tem no CRESS em relação à educação. [...] E participo do... tem o NAS mas, aqui da região [...] E tem o NAS que eu participo também [...]” (Profissional 4). Essa fala revela as tentativas de permanência, proximidade com temas da categoria e possibilidades ativas de permanência. Na narrativa há três possibilidades levantadas: uma na sede do próprio CRESS, outra na região, e outra mais próxima ao sujeito respondente. Essas experiências enriquecem a leitura das oportunidades e a possibilidade real de transformá-las em ação continuada.

A questão da organização da categoria não é só um desejo, mas uma busca por meios de efetivação das permanências por meio da transformação das oportunidades em possibilidades. Caso contrário, poderíamos cometer o equívoco de culpabilizar os sujeitos pelas desarticulações, perdendo de vista o chão em que se dão os arranjos sociais, políticos e econômicos que se desdobram sobre a diversidade das realidades vividas. Em suma, reproduziríamos a cultura da opressão, localizando nos indivíduos o problema que é produzido pelo sistema das desigualdades alardeadas no modo de produção capitalista.

Concluindo, o NAS é um espaço estratégico? Vejamos: “Sim, estratégico e protetivo e também de realização profissional, né, de um trabalho é... mais significativo para mim”. (Profissional 13).

Em relação à presença de assistentes sociais em Conselhos de Direitos, podemos considerar que é um espaço político a ser explorado. Uma vez que os sujeitos da nossa pesquisa ocupam cargos federais, há um certo distanciamento das esferas municipais e estaduais. Entendemos que essa lacuna não é só uma formalização das diferenças entre as esferas de poder dos entes federados, mas uma ausência teórico-metodológica para vinculação de formas de intervenção e enfrentamento às expressões da questão social. Salutar constatação de Luiz (2013) ao considerar a politização como um dos momentos de capacitação dos diversos agentes que participam dos processos de decisões no âmbito da gestão das políticas sociais, ou seja, meios de potencializar “rupturas moleculares emancipatórias” (p. 207).

Pois bem, sendo os estudantes de cursos técnicos integrados não seriam eles sujeitos de direitos? Adolescentes? Jovens? Pessoas oriundos de famílias que habitam determinadas bases de território (bairro, distrito, município, estado)? Pessoas com demandas de saúde, alimentação, moradia, transporte, moradia, educação, lazer, segurança, previdência, proteção e assistência à medida de suas necessidades? Nessa perspectiva, tanto a participação em Conselhos de Direitos poderia ser um recurso de iniciação de práticas politizadas, como na própria condição de conselheiros, atuar disseminando ideias progressistas.

A presença de assistentes sociais nos conselhos de direitos não pode ser apenas uma resposta à exigências legais, ou mesmo limitada à previsão de recursos humanos em projetos. Deve ser espaço de fundamentação para o debate, proposição e avaliação das inúmeras políticas que, por meio delas, materializam respostas de direitos humanos. Participar desses espaços é uma das formas de aproximação do projeto ético político do Serviço Social aos interesses da classe trabalhadora no “tempo miúdo da ação profissional” (Yazbek, 2001, p. 38).

A distância entre esferas de organização política: municipal, estadual e federal não pode ser barreira para participação social de profissionais que, antes mesmo de se constituírem como tal, tem por norte princípios éticos realizáveis.

Contudo, não podemos perder de vista que a forma como a sociedade se organiza em critérios de produção, também definem tipos e graus de participação social que seus sujeitos trabalhadores podem ou não desenvolver, participar ou mesmo saber de sua existência. Daí a necessidade de evocarmos a compreensão da esfera da realidade sem que percamos a força das expectativas das mudanças, pois como nos diz Paulo Freire (2015, p. 40), “o mundo não é, está sendo”. Se nada está dado, pronto ou finalizado, há margens de alternância, mudanças e rupturas. Essas, porém, não se dão ao acaso, são provocadas pela consciência que reelabora a leitura dos fenômenos e passa a incidir sobre eles mecanismos de intervenção.

Quanto recorremos ao Código de Ética, encontramos no art. 2º a menção aos direitos do/da assistente social, dentre eles, o item “c” ressalta “a participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais” (CFESS, 2012, p. 143). Nesse contexto, a participação de assistentes sociais, comprometidos com uma nova ordem societária, não pode prescindir de ocupar espaços estratégicos que contribuam para a deliberação e controle das políticas sociais. Embora esses espaços demandem organização paritária, a participação como representação da classe trabalhadora é um recurso que demarca a não neutralidade do assistente social em sua defesa pelos direitos da classe trabalhadora, em sua: por direitos humanos.

A participação nesses espaços é uma oportunidade ao profissional, apresenta-se dentre o rol de competências, não é privativa. Ainda assim, constitui-se como evidência de que a perspectiva da

defesa intransigente dos direitos humanos não é negligenciada ou alocada como “dever” somente de quem tem relações diretas com o poder executivo municipal.

Em última análise, a participação em conselhos de direitos pode ser uma reafirmação do princípio V do Código de Ética “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” (CFESS, 2012, p. 23).

Mais uma vez retornamos a Marx (2008, p. 47), “não é a consciência do homem que lhe determina o ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”, portanto, “a educação não muda o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo” (Brandão, 2005, p. 51), esses pensadores, ao estabelecerem relação entre concreto e abstrato, trazem ao plano da vida terrena as possibilidades de mudança, uma vez que é nesse campo de contradições que se forjam os condicionantes de reação. Ou seja, no mesmo chão em que se engendram as formas de dominação e opressão para conservação do poder, também surgem revoltas instigadas pela dor. A reação é uma resposta às condições infligidas no cotidiano da vida.

A partir de tudo o que foi dito, podemos nos perguntar: o que temos a aprender com a participação ou a aproximação com os grupos organizados, movimentos sociais e culturais? Segundo Arroyo (2003) a aproximação e a conexão aos movimentos sociais, mais diversos que sejam, ou mesmo a participação em grupos políticos das organizações da base da classe trabalhadora nos relembram da nossa humanidade. Das nossas necessidades, hoje atendidas, como fruto de movimentos de reação ao direito de existir. Trata-se de uma educação pela base, à medida que à ela nos vinculamos:

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. (Arroyo, 2003, p. 32)

A jornada pelos direitos à vida e dignidade humana está intimamente relacionada à memória de como as conquistas sociais se deram. Os movimentos ao se colocarem em ação ensinam na pedagogia da luta. “Podemos perguntar-nos como ficam no atual contexto esses vínculos entre movimentos sociais e educação?” (Arroyo, 2013, p. 32), partindo da concepção de trabalho como princípio educativo, podemos inferir que a grande contribuição dos movimentos sociais não é o que ensinam com suas lutas ou as conquistas que nos tornam herdeiros de seus esforços. Sobretudo é o trabalho, a organização coletiva, o direcionamento das ações.

Por esta via, as e aos assistentes sociais consideram a formação continuada como um recurso que demanda estratégias de organização individual e coletiva junto próprias instituições em que trabalham, sem descartar tensões relacionadas à própria garantia do direito à formação como recurso de prestação de serviços qualificados aos usuários:

Foi muito tranquilo, houve muito apoio. Desde quando me manifestei no processo seletivo. [...] Eu queria o apoio da instituição [...], porque eu queria o afastamento integral. [...] Coloquei meu nome na planilha. [...] A gestão passou todas as informações [...]. Então eu tive muito apoio aqui, na gestão da época [...]. Incentivaram, realmente, a tentar o mestrado [...], até mesmo da assistente social que foi super companheira [...], aceitou trabalhar aqui durante muito tempo sozinha. [...] A gestão apoiou muito a assistente social enquanto eu estive fora. Apoiou, assim, hora nenhuma deixou ela sobrecarregada, [...] a gente deixou muito acordado sobre isso. (Profissional 1)

[...] O campus tinha a política de incentivo à qualificação. Ele pagava parte do curso para a gente, aí eu consegui fazer um mestrado [...]. Aquela oportunidade de custear parte desse curso foi bacana. [...] Outra parte [...], eu vinha na segunda e ficava só até quinta, aí eu era dispensado na sexta por causa das aulas [...]. (Profissional 3)

[...] apareceu uma oportunidade de fazer mestrado. [...] era um minter, [...] terminei em 2019. [...]. (Profissional 6)

Na hora que eu queria sair para fazer meu doutorado, [...] dinter, [...] o meu local de trabalho começou a criar impedimentos [...], então, em 2019, eu tive burnout. [...] Eu pedi licença, não me deram [...], não deixavam eu ir para a aula. Eu trabalhava 10 horas por dia para pagar uma hora de doutorado. E toda essa situação se configurou como uma situação assediadora [...], eu fiquei doente. (Profissional 13)

A formação continuada, a capacitação, a qualificação e aperfeiçoamentos profissionais constituem um dos meios pelos quais as instituições devem garantir a excelência na prestação de serviços públicos⁹².

Portanto, a qualificação dos servidores públicos é um meio para concretização do fim da qualidade dos serviços disponibilizados à população em geral. Soma-se ao dispositivo legal, o argumento da defesa de direitos via o compromisso profissional com a permanente capacitação. Portanto, para o/a assistente social, o argumento da formação continuada não é mero condicionante para ascensão na carreira (embora direito concreto).

De acordo com os princípios do Código de Ética, o respeito às diversas correntes profissionais e suas formas de expressão teórica, só se podem dar por meio do compromisso com o aprimoramento intelectual (princípio VII). Mais, a necessária vinculação multiprofissional é um aspecto real de espaços públicos cujos servidores venham de diferentes áreas de formação. Nesse aspecto, os serviços prestados por assistentes sociais devem estar articulados com o compromisso da qualidade de seus atendimentos via aprimoramento intelectual. Ou seja, tanto em relação à equipe quanto aos usuários, a qualidade das ações e a forma de lidar com o pluralismo de

92 Lei Federal n.º 8.112/1990, regulamentada pelo Decreto Federal n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019.

concepções só pode emergir de um campo fecundo de ideias irrigadas pela formação permanente.

Recapitulando, a formação continuada é um dever institucional para efetivação do serviço público que presta à sociedade. Em relação aos profissionais do Serviço Social, a formação é um direito e um dever. Primeiro, porque se constitui como forma direta de alteração salarial e meio de ter suas necessidades de aperfeiçoamento intelectual atualizadas. Segundo, o compromisso com atendimentos que consigam superar o imediatismo demanda reelaboração de ideias para reavaliação das situações que são apresentadas no cotidiano de trabalho. A formação permanente é uma forma de análise crítica permanente da realidade e da prática profissional.

A partir dessas ideias podemos ponderar sobre as narrativas destacadas. A fala do Profissional 1 revela a ausência de impedimentos para afastamento e dedicação aos estudos de mestrado. As pactuações estabelecidas entre gestão e colega de trabalho exemplificam mecanismos de superação de tensões, ou ao menos minimização dos impactos do afastamento para estudo.

Na linha do apoio institucional, seguem as narrativas do Profissional 3 revelando apoio financeiro (por meio de bolsa disponibilizada pelo campus de trabalho) e liberação de dia correspondente com o das aulas do mestrado. Apesar da formação não ser genuinamente do interesse do profissional, foi considerada por ele uma oportunidade de estudo e de acréscimo salarial. Nesse caso, a capacidade de formação e conclusão foram acompanhadas não só das condições liberadas pela instituição, mas da capacidade de gerenciar a dedicação por meio do *habitus* construído desde o período da graduação.

Segundo o Profissional 6, o processo de formação continuada foi oportunizado pela própria instituição ao estabelecer uma parceria para oferta de minter⁹³. O mesmo aconteceu para a continuidade da formação ao nível de doutorado, quando foi pactuado o dinter. A oportunidade de continuidade dos estudos encontra na experiência da formação anterior possibilidade de aprofundamento científico.

Em relação ao Profissional 13, a experiência de continuidade de estudos é marcada por relações de tensão. O direito não é negado, mas dificultado, ficando a cargo do profissional superar entraves no ambiente de trabalho e no mecanismo de aquisição do conhecimento. A experiência narrada revela adoecimento devido ao “desfavorecimento” do direito de acesso à educação, uma forma de negligência ao humano que habita o servidor. Esse mecanismo de controle sobre o sujeito

93 Minter e Dinter são programas de capacitação profissional por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com o site do Ministério da Educação “os projetos Minter/Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação já consolidado, em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição”. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programasencerradosnopais/bolsas/bolsas-no-pais/minter-e-dinter-capes-setec>>. Acesso em 09 de janeiro de 2026.

é descrito como situação “assediosa” pelo Profissional 13. Aqui devemos nos perguntar: por que uma instituição se dispõe a ofertar um dinter, mas não se preocupa em como o servidor poderá usufruir dessa oportunidade?

Podemos apreender das quatro situações analisadas: diferentes tratamentos para o mesmo direito, qual seja, acesso e permanência em educação por meio de ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Essa discrepância confirma a forma como a política de educação é apresentada à sociedade: ora direito, ora benesse; ora dever de quem oferta (ou de quem a disponibiliza/parceria), ora benevolência...

Sobre o direito de formação profissional, diz-nos o Código de Ética do Serviço Social, em seu art. 2º - “f) aprimoramento profissional de forma contínua, colocando-o a serviço dos princípios deste Código”. A assertiva recupera o direito de continuidade de estudos atrelando-o ao dever de efetivar os resultados de sua capacitação sob a forma de enfrentamento às expressões da questão social no trato dos usuários e do próprio espaço sócio-ocupacional a que está vinculado.

Na análise feita sobre esse pressuposto ético, Barroco & Terra (2012), salientam que o aprimoramento não se define apenas por meio de cursos de pós-graduação. Antes envolvem formas de estudo e participações em eventos que incluam os mecanismos adotados pela própria organização profissional para debates e discussões que impliquem, inclusive, espaço e horário no próprio ambiente de trabalho.

Este espaço, de aprimoramento no âmbito de próprio trabalho, é tarefa e conquista que se impõe aos assistentes sociais frente aos seus superiores hierárquicos, uma vez que tal direito é fundamental para o exercício profissional. [...] Dessa forma, o superior hierárquico do assistente social que impede reiteradamente e sem qualquer justificativa razoável o aprimoramento profissional daqueles que estão sob sua coordenação está violando prerrogativa profissional, dificultando que o aprimoramento da prática profissional seja efetivado pelos trabalhadores assistentes sociais. Não é demais lembrar que o aprimoramento deve ser considerado atividade profissional e, portanto, ideal que se faça no período da jornada de trabalho. (Barroco; Terra, 2012, p.150)

Na avaliação das autoras, o direito à educação, enquanto um dos direitos sociais, é inequívoco seja em qual etapa for da formação. Independe, inclusive, da formalização por etapas ou níveis. Assim, a própria organização dos profissionais (NAS, CRESS ou Comissões instituídas pelo CRESS) é considerada meio de formação intelectual, haja vista que os assuntos que debatem estão articulados ao enfrentamento das expressões da questão social, matéria privativa de trabalho da categoria.

O direito à formação em serviço, no serviço ou com afastamento são segmentos do dever institucional, portanto, não se trata de benesse, favor ou boa vontade. Contudo, não se pode abandonar a reflexão sobre correlação de forças e as contradições inerentes à sociedade desigual do

capitalismo. Perdendo essa dimensão incorre-se no risco da romantização ou da alienação.

A formação continuada deve propiciar ao assistente social “contribuir para a criação de mecanismos que venham desburocratizar a relação com os usuários, no sentido de agilizar e melhorar os serviços prestados” (CFESS, 2012, p. 30). A argumentação de todo processo de formação e qualificação é justamente transformar o conhecimento em ação em prol dos usuários, da comunidade em que está inserido. Sem aprimoramento não há como construir respostas às demandas que alteram e complexificam a cada dia. Daí ser o/a assistente social um intelectual orgânico em constante inquietação, pesquisador por natureza. Mas para isso, tem de estar imbuído da disposição para à luta, pois as conquistas sociais são frutos de embates.

Não desconsideramos que as pressões cotidianas (ou mesmo as inúmeras formas de silenciar ou negligenciar as demandas dos profissionais do serviço social pelos superiores hierárquicos) sejam perniciosas; também não depositamos sobre ombros individuais o dever de combater, por si sós, a ofensiva daqueles que ocupam cargos de gestão e que, de uma forma ou de outra, se privilegiam do poder institucional. A isto devemos estar atentos, pois a todo tempo e sob diversas formas, as relações de poder da classe dominante reelaboram “estratégias pedagógicas para sujeição dos trabalhadores [...], mecanismos disciplinadores que lhe assegurem reproduzir as condições de sua dominação” (Moraes, 2025, p. 478).

Reiteramos a necessidade de organização coletiva, de contato com a categoria ou com a representação do organismo profissional. A questão é a não adesão ao sistema de censura. É a não omissão diante de qualquer forma de ofensiva aos direitos humanos. É saber que não há neutralidade, por isso socorrer-se na categoria deve ser uma alternativa que só se pode dar pela aproximação permanente junto ao colegiado dos representantes profissionais.

Por fim, poderíamos contar com a instituição, enquanto agência do Estado para construirmos conhecimentos que poderiam ser contrários aos planos burgueses? Antunes (2018) ao tratar da formação humana em Marx, salienta que o processo formativo revolucionário “precisa, dentro de suas possibilidades, confrontar não apenas a unilateralidade coisificada imediata da formação para o trabalho alienado, mas [...] sobretudo, [...] garantir que este acesso se dê de um ponto de vista consciente de classe” (p. 163).

Outras possibilidades de formação continuada são provenientes da própria capacidade de articulação das e dos assistentes sociais com as famílias, serviços e outros equipamentos presentes na rede territorial de apoio.

A família tem um papel muito importante. [...] Eu acho que a gente faz um trabalho muito ligado à família. [...] A gente é um setor que está sempre dialogando com as partes. [...] A gente chama a família para dentro da escola. [...] A escola retrata uma parte menor que

retrata o universo. [...] Então, a gente tem sim, questões de assédio, racismo, [...] misoginia, machismo são [...] fenômenos bem presentes dentro de uma instituição de ensino [...]. A gente tem interlocução com setor de coordenação pedagógica, onde cria o atendimento, primeiro multidisciplinar: [...] coordenação pedagógica, serviço social e psicologia, para a gente ter substrato para encaminhar para rede, e caminhar da melhor forma. A gente emite documento e relatório e caminha para o conselho tutelar, ou até entra em contato, se for caso de violência, com o CREAS ou com CRAS, [...] CAPS. [...]. (Profissional 1)

A gente, hoje, faz uma interlocução muito grande com NEGEDS e NEABI. (Profissional 1)

[...] Então tem muitas questões que envolvem: é questão de emprego, de empregabilidade, de... entes familiares. [...] Vou à família, faço visitas domiciliares. [...] Muito do nosso trabalho, hoje, [...] são de trabalho, renda, as relações familiares e a própria questão de idosos na família. [...] Eu ainda consigo fazer, de alguma forma, mesmo que incipiente, um trabalho com os CRAS. Eu encaminho muito aluno pros CRAS, eu vou aos CRAS [...], sou figurinha recorrente lá. Muito por saber dessas questões familiares. [...] Tem algumas pessoas que a gente acaba se identificando mais na forma de trabalhar. Então é comum ligar, por exemplo, para outra unidade, trocar uma ideia por telefone. (Profissional 3)

[...] a gente tem esse fluxo de encaminhamentos [...] para o conselho tutelar. [...] Tem os encaminhamentos, por exemplo: você detecta ali que a pessoa tem algum problema, tá passando por alguma dificuldade, aí você consegue fazer os encaminhamentos para a rede de saúde ou de assistência social [...]. Aqui a gente tem uma estrutura, [...] eu praticamente não trabalho diretamente com famílias e estudantes, porque tem outros profissionais que fazem isso. Tem a coordenadoria de assistência estudantil, tem os assistentes de alunos, tem psicólogo. [...] O contato direto é com a família e com amigos. (Profissional 6)

[...] eu fiz parte da comissão de combate ao assédio, que criou a política de enfrentamento ao assédio sexual, moral, [...] todas as formas de assédio no instituto. (Profissional 13)

Quando buscamos entender como se dá o processo de articulação entre profissionais do serviço social para lidar com situações que extrapolam suas intervenções individuais, verificamos que a compreensão de rede é variada. Algumas das narrativas revelam que a ideia de rede é a constituição de mecanismos externos à instituição, para os quais possam encaminhar as situações que não podem ser resolvidas na escola.

Outras falas tratam das possibilidades de fortalecimento de vínculo com as famílias dos educandos: quer seja para compreender qual a relação da fala direta que externalizam junto ao profissional com o que de fato faz eclodir a situação ápice informada.

Por outro lado, a identificação da existência da equipe multiprofissional pode ser indicativo de que a apreciação do caso por outros olhares viabiliza o desvelamento mais assertivo. Nesse ponto, a construção de saídas coletivas pode corroborar com a sistematização de uma prática que se torne protetiva e menos burocrática para a emissão de respostas, conforme o grau de complexidade aferido. Ou seja:

Se não queremos abdicar das lutas por transformações sociais, por achar que elas estão definitivamente descartadas, temos que procurar, na própria realidade, os indícios de novos

atores sociais e de novos espaços que vão permitir a ação política, dedicando-nos a uma nova formulação de estratégias adequadas à realidade atual. (Ferreira, 2018, p. 86)

A capacidade de reconhecimento do trabalho coletivo é uma etapa para a organização dos mecanismos de construção de apoios em espaços já conhecidos e outros novos que podem ser aglutinados como estratégia de rede. Assim, a menção da existência de outros equipamentos aos quais a escola pode recorrer, retoma a leitura sobre território: potencialidades e fragilidades. Isso requer levantamento dos serviços disponibilizados pelos órgãos públicos e por organizações da sociedade civil (OSCs).

Vale lembrar que a identificação de serviços disponibilizados como socioassistenciais podem ser conhecidos por meio do catálogo das instituições credenciadas pelos Conselhos de Assistência Social⁹⁴ de cada município, ou, conforme o tema/objetivo de cada organização, por outros conselhos de direitos constituídos por ato do gestor público. Mais uma vez destacamos a importância da participação de assistentes sociais em conselhos de direitos, uma vez que a oficialização das ações públicas se dá por meio desses espaços deliberativos.

O reconhecimento dos equipamentos e do tipo de serviços disponibilizados depende do conhecimento acerca das potencialidades disponíveis em cada município. Essa ação não é meramente automática, pois depende do grau de familiaridade do profissional com o funcionamento das políticas sociais presentes em cada território. Bem como da capacidade de articulação e de disponibilidade para estreitar laços profissionais entre os agentes e/ou responsáveis por cada equipamento.

A citação do Conselho Tutelar como recurso de destinação de situações previstas no ECA salienta a capacidade técnico-operativa de assistentes sociais em estabelecer fluxos de referência e contrarreferência. Nesse sentido, não basta realizar encaminhamentos, passar a bola, mas entender o que significa envolver o CT e de quais formas poderá se disponibilizar a atender às demandas que este órgão protetivo pode solicitar à escola.

Nos estudos desenvolvidos por Andrade (2000) sobre as possibilidades de atuação dos conselhos tutelares em relação ao direito à educação, revelaram que “o CT cobra deveres dos pais ou responsável e das próprias crianças e adolescentes mais até do que exigem os direitos referentes a esses mesmos sujeitos” (p. 58). Por mais que seja uma pesquisa datada, ela serve para entendermos que a ideia de CT foi construída a partir da pressão sobre as famílias, muito mais do

94 Segundo a Lei Federal n. 8.742, de 07 de dezembro de 1993, art. 9º “o funcionamento das entidades e organizações de assistência social depende de prévia inscrição no respectivo Conselho Municipal de Assistência Social, ou no Conselho de Assistência Social do Distrito Federal, conforme o caso. [...] § 2º Cabe ao Conselho Municipal de Assistência Social e ao Conselho de Assistência Social do Distrito Federal a fiscalização das entidades referidas no caput na forma prevista em lei ou regulamento”.

que sobre o poder público para garantir direitos. Então, a visão canalizada sobre ser o órgão mais punidor que protetivo reverbera na atualidade. Sobre essa questão, não intencionamos aqui investigá-la, mas apresentar como exemplo de como os consensos são criados e como podem implicar no reconhecimento das ações de tantas outras profissões.

De outro modo, quando os assistentes sociais apresentam em suas narrativas a implicação do seu tempo de trabalho na realização de análises econômicas, justificando a impossibilidade de empreenderem ações fora dessa competência, reitera-se que o papel histórico e contínuo de assistentes sociais nas instituições federais de educação está subsumido a seleção de alunos para bolsas da assistência estudantil.

Ainda, há o risco de se confundir a articulação em rede com meros encaminhamentos de demandas para outras instituições. Ou seja, se o que fica ou o que resta aos assistentes sociais é a análise de renda para concessão de bolsas (bolsificação), então estes poderiam ser substituídos por aparatos tecnológicos, por inteligência artificial que fizesse apenas a reaplicação de algoritmos para seleção de estudantes dentro do perfil traçado por indicadores sociais e econômicos.

Retornando. Entender o recurso da rede de proteção é se reconhecer como parte da rede. Melhor dizendo, a escola não é uma instituição fora da rede de proteção. Ela é parte da sociedade, como tal recebe os reflexos de tudo aquilo que se reproduz na sociedade.

A escola pública, pelas características que hoje tem, atuando junto à base social e apresentando correlações de forças difusas e descentralizadas nas unidades educacionais em processo de autonomia, poderia inaugurar, desde já, novas dinâmicas que poderiam constituir uma arena privilegiada para combater as formas de reprodução ideológica do sistema. (Fernandes, 2018, p. 141)

A perspectiva apresentada por Fernandes (2018) localiza na escola as possibilidades de ser palco de transformações por meio da congregação de esforços acadêmico intelectuais e ético-políticos, embora os fatores de conservação e alienação contraponham-se a essas possibilidades. Contudo a escola não é simples recebedora de alunos, é instituição constituída na sociedade, pela sociedade e para a sociedade. Portanto, recebe e reproduz efeitos da desigualdade social. Nela, deságuam as mais diversas formas de expressão da questão social. Portanto, para além do papel do ensino, há o papel social da responsabilidade de pensar formas de fazer com que o conhecimento com o qual trabalha se reverta em práticas para transformação social – que seja capaz de fomentar a leitura social (para que seus sujeitos possam intervir nessas realidades) a fim de operar sobre elas práticas de e para transformação social.

Determinar as características desta luta ideológica e das correspondentes estratégias de

transformação social, nos novos cenários descritos e nas dinâmicas sociais emergentes, dentro de um paradigma contra-hegemônico, constitui-se em passo imprescindível para cumprir a trajetória deste trabalho. A explicitação dos parâmetros ideológicos imbricados nessas concepções constitui-se em condição absolutamente necessária para qualificar a práxis proposta e sua possível relação com uma nova forma de ser da escola. (Ferreira, 2018, p. 93)

A rede de proteção pode ser compreendida como sistema interno para acompanhamento dos educandos; pode ser rede de apoio aos próprios profissionais que se conectam dentro e fora das instituições (mas que detenham o mesmo objetivo funcional); pode ser entre instituições diferentes, configurando o pensar junto para construção de saídas coletivas. Pode ser rede ampliada, compartilhando diversos serviços disponibilizados por diferentes políticas públicas.

Recuperar em atendimentos individuais, formas de perceber as expressões da questão social demanda tempo, emprego de energia e capacidade de trabalho intelectual. Ao mesmo tempo requer criação de vínculos para estabelecimento de segurança e confiança. Pois bem, aqui está uma das razões que revelam que a análise econômica para fins de bolsificação não se traduz como suficiente para abarcar a radicalidade das experiências de vida de cada educando.

Nossa crítica se fundamenta no fato de que não se pode submeter a totalidade da realidade (ou o máximo que dela se pode extrair) à catalogação de indicadores, na somatização de fatores por meio de tabelas, e que tão pouco se constanja a questionários pontuados. Assim sendo, este instrumento pode ser fecundo para um objetivo racional: estabelecer critérios para subtração de perfis estudantis que não se encaixem na disponibilidade orçamentária. Trata-se de incluir apenas o que cabe, limitado ao que sobra no recorte pré-determinado do orçamento. É o direito se encaixando nas possibilidades - essas elaboradas, justificadas, aceitas e até defendidas por assistentes sociais.

Enfim, a rede de proteção não pode ser, ao nosso ver, a saída para o sufoco da bolsificação. A inversão que apontamos é a incumbência da competência sobre o que é privativo do assistente social. Podemos aqui fazer uma analogia ao familismo, ou seja, aquilo que o Estado se abstém de fazer sobre para a família; aquilo que deveria ser realizado por responsabilidade institucional acaba sobrando para o/a assistente social, que por sua vez acaba sendo culpabilizado pela insuficiência de recurso ou pela incapacidade de efetivar intervenções que sejam, de fato, atribuições privativas.

CAPÍTULO 6 - ASSISTENTES SOCIAIS E A DEFESA INTRANSIGENTE DOS DIREITOS HUMANOS

Como a “defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” se materializam na prática profissional das e dos assistentes sociais que atuam na educação básica federal? Para respondermos a essa pergunta, buscamos analisar como este princípio é compreendido pelos e pelas assistentes sociais, e de que forma esses profissionais transmutam para a prática essa compreensão.

Quanto refinamos o processo investigativo, deparamo-nos com novas formas de entender a defesa intransigente dos direitos humanos para além do uso direto das palavras “direitos humanos”.

Em princípio, almejávamos encontrar algum tipo de projeto, programa ou campanha que revelasse a materialização desse princípio na prática das e dos assistentes sociais dos IFs. Contudo, a maturação da pesquisa contribuiu para a ampliação do entendimento dessa categoria: não se trata de aplicabilidade líquida e certa, do tipo que se materializa em documentos e registros.

Da mesma forma, não é a nomeação ou o registro da expressão “direitos humanos” que informa o compromisso ético e a prática comprometida com a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Ora, não é ou está no título, mas na evocação que esses profissionais fazem das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa que podem viabilizar meios para o posicionamento intransigente dos direitos humanos.

Trata-se, pois, de ir além da menção ao princípio ético da justificativa para determinada forma de concretizar uma ação. Percebemos, por meio das entrevistas, que a defesa dos “direitos Humanos” não é espelho da dimensão técnico-operativa, mas fundamento ético-político para o dever de intervir. As formas da defesa intransigente dos direitos humanos variam conforme o nível de correlação de poder, tempo histórico e espaço institucional. Essa análise nos faz recordar as palavras de Albano, citadas por Silva (2012): “fazer Serviço Social, hoje? Haja coragem! ... No passado era o desafio de enfrentar/criar o mercado de trabalho... No presente é desafio da luta contra a barbárie social [...]”⁹⁵.

Portanto, para entendermos a importância desse princípio, precisamos também compreender que se trata de uma luta “para”, e não produto “do”. Ou seja, considerando que na sociedade capitalista é impossível a emancipação humana (Marx, 2010), bem como todas as potencialidades de seu desenvolvimento (Marx & Engels, 2009), não podemos resumir à esfera dos indivíduos

⁹⁵ Em 23 de outubro de 2013, o CRESS RJ publicou em seu site a matéria “Quem foi Maria Josephina Rabello Albano”, uma homenagem a quem foi a primeira presidente do CRESSRJ. O artigo anexo, de Ilda Rodrigues Lopes da Silva, recupera falas e a própria história de Albano. Disponível em: <<https://www.cressrj.org.br/wp-content/uploads/2020/05/artigo-maria-josephina-2012-.pdf>>. Acessado em 10 de janeiro de 2026.

assistentes sociais (ou do coletivo) a culpa pelas próprias condições de trabalho que, de forma salutar, impactam a prática desses profissionais.

Salientamos que o que move este trabalho é a compreensão da contradição e as possíveis formas de enfrentamento às opressões. Assim, a propositura ética nada tem a ver com listagem de tópicos (*checklist*) para conferência de cumprimento de metas. Antes, emana consciência da importância da luta histórica e contínua, dada a “necessidade de uma defesa intransigente dos direitos humanos e de recusarmos quaisquer expressões de arbítrio e autoritarismo” (Ruiz, 2013, p. 29).

6.1 A legalização dos direitos humanos: o que a história nos diz

Quando recorremos aos registros históricos, ainda que marcados pelas relações capitalistas primitivas, encontramos interessantes movimentações sociais que lutaram por formas de participação no poder e na riqueza, antes determinadas e determinantes do status social da nobreza. O que desenvolve o fio condutor da luta por direitos humanos é fruto de movimentos de grande monta aos cenários americano e europeu. A Declaração de Direitos da Virgínia (1776), ao explicitar a igualdade entre os homens e o direito à vida, liberdade, propriedade, felicidade e segurança; inaugura, juntamente com a Declaração do Homem e do Cidadão (1789), uma visão inicialmente revolucionária que, porém, aos poucos, vai demarcando o próprio nicho para seu usufruto.

Nesse sentido, encontramos na obra de Hobsbawm (2012), *A era das revoluções*, considerações que superam o dialogismo acerca da inocente defesa dos direitos humanos. De acordo com Hobsbawm (2012) as revoluções francesa e inglesa inauguram potencialidades no que tange à ruptura com sistemas monárquicos. Inflamando, portanto, novas formas de produção material da vida. Enquanto a revolução francesa acenava com direitos políticos, a revolução inglesa abria espaço para a participação econômica, via desenvolvimento tecnológico.

Essas concretizações se fundaram no desejo realizável de novas formas de organização do poder político para os Estados Nacionais que emergiram. A esse sonho, adiam-se ideias da classe trabalhadora frente às possibilidades de superação das mazelas sociais às quais eram submetidos. Nesse contexto, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão Humanos anunciava nova era de percepções para as classes, auspiciosas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade. Contudo, todos os direitos redigidos na declaração partiram das vontades individuais organizadas sob o manto da “expressão da vontade geral”.

O firmamento da lei passou a regular as relações sociais, justificando-se como materialização da vontade geral. No entanto, para compreendermos a novas formas de organização

do poder, devemos estar atentos para quem e como eram compostas as câmaras legislativas. Ou seja, um dos primeiros ditos legais foi a fixação da propriedade privada, retornando à leitura social como bem inquestionável. Por estes termos, o legal não poderia, de fato, fazer justiça social sem que se alterem as relações de controle dos bens e recursos para produção. Ficava à classe trabalhadora o “direito ao trabalho”, sem condições de barganhar novas formas de relação de poder. Afinal, é a lei!

A Bandeira de direitos humanos, aos poucos, na prática, mudava de mãos – e isso a faria também mudar de caráter. Os liberais haviam-se tornado cada vez mais conservadores nesse campo: detiveram a caminhada dos direitos humanos no patamar da primeira fase da Revolução Francesa porque, de fato, isso lhes bastava. A liberdade conquistada estava quase na medida das suas conveniências, isto é, liberdade econômica para os empresários e liberdade de assalariamento para os trabalhadores. (Trindade, 2002, p. 115)

Sendo a Declaração uma formalização dos direitos para os homens; as mulheres, que atuaram no processo revolucionário, se manifestaram contra as leis patriarcais. Destacamos a obra de Olympe de Gouge (1793): *A Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, cuja autora acabou sendo guilhotinada por questionar o autoritarismo masculino (Castro, 2010).

As críticas de Marx (2010) à declaração dos direitos do homem (1789) reforçam a leitura ao engodo sobre a tríade: liberdade, igualdade e fraternidade, defendida pela burguesia. Não haveria nenhuma possibilidade daqueles direitos se efetivarem para a totalidade das classes, uma vez que não se alteraria o acesso à terra, aos bens já detidos pelos novos emergentes do poder (incluindo aí dominação masculina⁹⁶ sobre a mulher, mantida como parte do patrimônio privado). Sobre a realidade da defesa dos direitos humanos, permanecia a androcêntrica, detentora da propriedade privada. Marx (2010) não só critica a ilusão da luta por emancipação humana como elucida que não se pode, dentro de uma sociedade capitalista, alcançar tal pretensão sem que se rompam os regimes fixados na propriedade privada. No mais, pela lei, contraditoriamente, pode-se vislumbrar direitos humanos de cunho político, mas não a verdadeira liberdade sem a devida coletivização dos meios de produção.

Contudo, entendemos que Marx (2010) ao denunciar a falácia da defesa por direitos humanos, não se coloca contra eles, mas contra a crença de que eles, por si sós, por força das leis do Estado Burguês, seriam suficientes para impedir a expropriação da força de trabalho, romper com a

96 Recuperar a visão histórica das relações de dominação possibilita romper com a eternização das ideias que geram os mecanismos de controle sexual do trabalho. “Colocar o problema nesses termos é marcar um progresso na ordem do conhecimento, que pode estar no princípio de um progresso decisivo na ordem da ação. Lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete às instituições interligadas, tais como a Família, a Igreja, a Escola, e também, em outra ordem, o esporte e o jornalismo [...], é reinserir na história e, portanto, devolver à ação histórica a relação entre os sexos que a visão naturalista e essencialista dela arranca.” (Bourdieu, 2020, p. 8)

desigualdade e alcançar plenitude à dignidade humana.

Os chamados direitos humanos em sua forma autêntica, sob a forma que lhes deram seus descobridores norte-americanos e franceses, [nada mais são que] direitos políticos, direitos que só podem ser exercidos em comunidade com outros homens. Seu conteúdo é a participação na comunidade e, concretamente, na comunidade política, no Estado. Estes direitos se inserem na categoria de liberdade política, na categoria de direitos civis, [...] (Marx, 2010, p. 29)

Nessa visão, Marx (2010) destaca a natureza contraditória dos direitos humanos: sob o pretexto de universalidade, a lei acaba por salvaguardar os interesses da classe dominante. Ora, alterar as posições de exploração não elimina o sistema que as cria e delas se alimenta. Apenas faz parecer menos brutal a prisão na qual recolhem suas necessidades. A ilusão difundida, de que seriam os direitos humanos conquistas políticas, determinadas pela vontade social, mascara as condicionalidades de acesso via regras para usufruto desses mesmos direitos políticos.

Continuando, na trilha das revoluções, Trindade (2002) vem salientar que findado o engodo da Revolução Francesa, alastram-se pela Europa, uma série de movimentações da classe trabalhadora, lograda e subalternizada, pelo direito de participação à riqueza social produzida, conhecidas como Primavera dos Povos (1848) – contudo, sumariamente esmagadas. No entanto, ficava a mensagem dessas insurreições, o risco que corria a burguesia de perder o controle da situação diante da insatisfação da classe trabalhadora.

A estratégia de incluir “direitos humanos” no panteão das leis, que se seguiram às ameaças insurrecionais, revelou-se uma forma de legitimar a nova classe em ascensão. Não obstante, ficaria no campo das ideias e não das causas realizáveis. Daí lutar por leis não significa acesso a elas. “Perdia sentido continuar falando em direitos “humanos”, assim, de modo genérico. Uma parcela da humanidade já obtivera o que lhe interessava [...], poder econômico para explorar os demais e poder político para assegurar que isso não se modifique” (Trindade, 2002, p. 134).

Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), avança-se no reconhecimento da ampliação de direitos e na interdependência que estabelecem por via do reconhecimento da diversidade dos sujeitos sociais (Ruiz, 2013). O fator que amplia a percepção de direitos humanos não é puramente humanitário, mas resultado de confrontos históricos e geográficos que pressionam líderes políticos em suas agendas de governo. Ainda, o fato de que os direitos humanos tenham ido para o escopo legal de diversos países na atualidade, não significa que sejam considerados em plenitude. Mas valem como slogans que confortam e conformam comportamentos.

É certo que essa proliferação de normas protetivas dos direitos humanos ocorreu quase inteiramente a partir do segundo pós-guerra mundial, o que a torna historicamente recente. Ademais, ela certamente diz pouco a respeito de sua real efetividade social [...]. Todavia, por inefetivas que sejam essas normas, temos de admitir que, sem elas, a vida no mundo poderia, provavelmente, estar muito pior. (Trindade, 2013, p. 14)

Por tudo isso, vale ressaltar que não buscamos defender palavras, mas por meio delas instituir mecanismos de expansão de direitos, identificando ou provocando brechas na consciência dos oprimidos, para que não se rendam ao discurso, para que não se deixem convencer sem que exista uma prática que o antecede. Retornando a Marx & Engels (2007) não é a ideia que revela o real; é a prática concreta que sustenta a ideia.

Outro documento importante é a Declaração e Programa de Ação de Viena (Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, 1993) que trata da promoção e proteção dos direitos humanos, considerando-os universais, indivisíveis e interdependentes. O documento ratifica a universalidade dos direitos e inclui a participação da mulher⁹⁷, inaugurando apontamentos, até então, negligenciados como a pauta do abuso e do estupro.

A partir desse pequeno decurso histórico, podemos contextualizar a atualidade da necessária compreensão dos direitos humanos como uma das formas de retroalimentar a luta social pela objetivação da dignidade humana enquanto bem universal, independente de “classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física” (CFESS, 2012, p. 24).

6.2 O que dizem as e os assistentes sociais sobre a defesa intransigente dos direitos humanos no cotidiano das relações de trabalho.

Sobre a relação com os Direitos Humanos, a Profissional i informou que eles:

Permeiam as ações que a gente trabalha, porque a gente procura sempre estar atualizada com a questão dos direitos humanos, legislações. Sempre procura trazer essas abordagens para o nosso dia a dia profissional [...] na hora de analisar uma bolsa, num atendimento quando a gente tem que lidar com questões de minorias aqui (que tem sido bem recorrente). Então, a gente sempre tenta trazer isso, e dividir com nossos pares [...], não tratar o fenômeno de forma isolada [...], tratar um fenômeno como todo [...] sobre a ótica dos Direitos Humanos, dos direitos em si. (Profissional 1)

Para o Profissional 1, a defesa dos direitos humanos não tem um começo específico, não se materializa numa ação específica, não é dado quantificado ou catalogado na prática profissional. Trata-se de um propósito intrínseco ao fazer profissional. Daí a menção à necessidade de

97 Disponível em: <<https://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>>. Acesso em 10 de janeiro de 2026.

atualização constante, de compreensão do aparato legal. Ou seja, “direitos humanos são mais do que leis” (Ruiz, 2013, p. 33) e assim são fortalecidos pela profissionalidade ao mesmo tempo em que são convertidos em modo de ser na prática profissional. Nesse caso, a dialética se faz presente quando a teoria ilumina a prática e a prática retroalimenta a necessidade de investigação sobre as melhores formas de realizar intervenções. É um ciclo de alteridade.

A percepção dos grupos que lutam por reconhecimentos de direitos é apresentada na fala do Profissional 1 no plural, o que já chama a atenção para a superação da leitura restrita à visibilidade econômica. Por mais que o processo de seleção de estudantes para recebimento de bolsas ocupe grande parte do trabalho de assistentes sociais, a conduta profissional de avaliar a situação individual e conjuntural, real e concreta de cada estudante, possibilita uma leitura para além da necessidade imediata do estudante. Nesse sentido, os valores éticos e profissionais, que primam pela inclusão social, revelam a defesa por direitos humanos nas pequenas circunstâncias do dia a dia, ainda que as intervenções profissionais estejam circunscritas em ambientes que, na maioria das vezes, seja conservador.

Os valores culturais e ideológicos, por envolverem diretamente a dignidade pessoal, as emoções e a busca da felicidade, aparecem como elementos extremamente potentes, formadores da subjetividade, individual e coletiva, que permitem apreender o mundo a partir do seu ponto de vista próprio, abrindo espaço para a visão crítica e a reflexividade. A constatação da existência de contradições, emergentes do cotidiano, não é condição suficiente para estabelecer a maneira de ser do novo paradigma. É um pressuposto ético e uma escolha subjetiva definir se nosso objetivo determinante é a igualdade na distribuição dos bens culturais e materiais resultantes do trabalho coletivo, ou um outro critério qualquer. Há uma escolha a ser feita entre a competição e a solidariedade como os móveis fundamentais da ação humana. (Ferreira, 2018, p. 134)

Partir da coletividade ou do trabalho multiprofissional, resguarda a dinâmica das novidades, uma vez que não se fixa em apenas constatar problemas, envolve a relação de tomada de decisões. Além da prática em si, outro fator aparece como qualificador interventivo: a capacidade de articulação, de partilhar ideias entre profissionais, “dividir com nossos pares” (Profissional 1). A relação de partilha só é possível quando se reconhece a imperfeição como característica humana.

Aliás, se os direitos humanos, como ação e meio para satisfação das necessidades humanas, são “reconhecidamente imperfeitos, por um lado, tais fundamentos são aperfeiçoáveis no decurso da história por meio das contribuições cada vez mais razoáveis dos diferentes interlocutores e de suas diferentes perspectivas de mundo” (Marsillac, 2020. p. 58). A retórica em Marsillac (2020) é polêmica, dialética, compreendida como capacidade de ouvir e dividir conhecimentos a partir da diversidade cultural, sem com isso, impor uma única forma de ler ou considerar as necessidades humanas.

[...] Agora nossa luta é: regulamentar o núcleo (NEGEDS) no campus. [...] Trazer outros componentes: representação de discente, docente e TAE. [...] Vamos abrir inscrições e isso vai funcionar como um núcleo de estudos e acolhimento. É o que a gente espera.[...] A gente vai se reunir sempre para tratar de leituras, estudos, tentar capacitação, promover seminários, promover eventos. É uma alternativa de [...] se capacitar participando com os nossos pares [...] Trazer discussões das diversidades para dentro dos institutos. (Profissional 1)

Além disso, o processo dialógico, informado pelo Profissional 1, considera outras possibilidades de organização coletiva: núcleos de estudo (NEGEDS e NEABI) que convergem o olhar para o sujeito e suas vivências, rompendo com a adaptação às regras como recurso de imposição de comportamentos. De acordo com Ruiz (2013), entender direitos a partir de previsões legais é “assumir uma perspectiva liberal [...] aquela que costuma afirmar que somos iguais perante a lei, sem considerar a vida concreta em sociedades profundamente desiguais” (p. 33).

O meu mestrado, principalmente, me mostrou [...] que há outras coisas tão importantes ou mais para permanência. Então eu vi que o pertencimento estudantil é uma coisa muito importante. Eu vi que a questão racial, de gênero, tem que estar presente nas instituições e isso faz o aluno querer estar aqui, por mais que a questão financeira seja muito importante. Então me abriu um outro horizonte, sabe, de visualizar e... entendimento do que é, principalmente, permanência estudantil. (Profissional 1)

Ao trazer o tema do mestrado para a narrativa, o Profissional 1 revela que as mudanças possíveis na visão de mundo partem da necessidade de suspensão do cotidiano. Esta, por sua vez, possibilitada com o afastamento para estudo: “antes de fazer o mestrado, até por conta do volume de trabalho, a gente fica muito com a cabeça virada só para um lado, né, a gente acha que assistência estudantil é a solução de todos os problemas” (idem). A formação continuada propicia, dentre outras virtudes, a análise da própria prática. Ao se dispor a estudar em nível de mestrado, ter condições atendidas para o afastamento do trabalho, outra instância é acionada: avaliação do processo de trabalho.

Em contrapartida, debater formas de enfrentamento das expressões da questão social (fora do processo de bolsificação) faz emergir o reconhecimento de que não há uma solução única para tudo, e que a defesa de direitos humanos requer reconhecimento da insuficiência dos meios (instrumentos), tradicionalmente utilizados para este fim. Ao considerarmos se os direitos humanos constituem o tema da atuação profissional ou se permeia o trabalho, declara o/a Profissional 1:

[...] Pode-se dizer que é isso, eu acho que é uma questão até da gente refletir sobre o impacto disso no nosso dia a dia mesmo, né? Porque às vezes tudo é tão mecânico que a gente não consegue trabalhar esse termo da maneira como ele merece, e se ligar na importância dele, mas eu acho que hoje... é... uma boa pergunta! Agora eu fiquei cabreira.

ele permeia ou é o motivo? É uma reflexão importante! É... muitas vezes é da área do direito, né? [...] Uma boa pergunta, porque a gente esbarrou nisso ontem. [...] Como é que a gente vai ser intransigente? Até que ponto a gente consegue ser? A gente não tá conseguindo nem garantir o básico, às vezes. (Profissional 1)

A experiência da entrevista faz emergir questões que só são possíveis quando nos permitimos dialogar com o outro e conosco. Ao trazer a pergunta para si, o Profissional 1 rompe com o imediato da resposta. Reconhece que o cotidiano impõe relações mecânicas, respostas rápidas, imediatistas. Justamente nesse ponto se revelam as contradições: mesmo com estudo, com a presença de equipe multiprofissional, ainda que as tensões hierárquicas não sejam apontadas como empecilho para o trabalho profissional, por que, ainda assim, nos flagramos numa prática “mecanizada”? De acordo com Yamamoto (2009, p. 349), precisamos estar atentos com a alienação que nos ronda, quer seja superestimando “a força e a lógica do comando do capital no processo de (re) produção”, ou por “subestimar as determinações histórico-estruturais objetivos que atravessam o exercício de uma profissão”.

Considerando que os dilemas profissionais também são recursos para retomada do processo teleológico, encontramos objetivações possíveis para a defesa dos direitos humanos no trabalho dos/das assistentes sociais no espaço educacional da Rede Federal. Ao falar sobre formação continuada e percepção das possibilidades de alteração nas formas de enfrentamento das expressões da questão social; gênero e racismo passam a ocupar um espaço privilegiado no cenário da defesa de direitos humanos.

Parece-nos plausível associar a defesa de direitos humanos com o processo de qualificação profissional. Ou seja, se por meio do mestrado o Profissional 1 revela a superação da limitação de sua prática à assistência estudantil (como forma de atendimento por bolsas), há aqui o precedente para entendermos a formação continuada qualificada como estandarte de defesa dos direitos humanos. Em outras palavras, o profissional ao se qualificar, ao ter garantido seu direito de afastamento para estudo, usufrui de um coletivo de direitos: a) ruptura com a alienação do cotidiano de trabalho; b) qualificação por ampliação do tempo de dedicação aos estudos; c) desprende-se das respostas imediatas, podendo se dedicar ao cuidado de sua formação intelectual; d) amplia sua visão de mundo pelas lentes da pesquisa e do confronto de ideias (abastecido pelo arcabouço científico que passa a acessar); e) reencontra-se com sua dimensão criativa, investigativa; f) fortalece sua base teórico-metodológica que, por sua vez, ressignifica sua direção ético-política; g) recupera a identidade de estudante, o que o aproxima das necessidades dessa categoria. Por fim, o direito à educação expande saberes e fomenta engajamentos que redirecionam a prática.

A defesa dos direitos humanos é, em nossa análise, uma experiência de encontro do ser

indivíduo com o ser coletivo, unificados na mesma pessoa. Uma experiência que se desenvolve na vida social à medida que se lhe tem oportunizado relações profícuas nos diversos ambientes que transita (família, comunidade, trabalho, escola).

As características próprias que passam a se manifestar, nesse novo processo de lutas sociais, com seus novos atores, geram uma configuração específica absolutamente nova, uma confluência particular de propriedades que criam condições efetivas para que a escola pública, pela primeira vez, possa vir a ocupar um lugar histórico extremamente significativo no processo de transformação social. (Ferreira, 2018, p. 157)

Unir a defesa dos direitos humanos ao direito à educação constitui-se numa relação orgânica, na qual uma alimenta a outra. A presença de assistentes sociais nas escolas, nos campi, é em si fator de advento de mudanças que (embora não garantam por si mesmos as mudanças esperadas) contribuem para a adesão aos valores emancipatórios e universais.

Contudo, para que possa o sujeito profissional contribuir para a viabilidade de tais valores em seu dia a dia profissional, é imprescindível que este seja competente do ponto de vista ético-político, teórico-metodológico, técnico-operativo e investigativo. A competência profissional está, dessa forma, absolutamente vinculada a uma nova perspectiva de profissão e de formação. (Ortiz, 2010, p. 132)

Nesse sentido, a formação continuada funciona como uma estratégia para que novos frutos surjam no cotidiano de trabalho, um recurso de potencialização da prática. ? Um recurso de potencialização da prática. Como relatou a Profissional 1 “Me deu fôlego, sabe... mais que tudo, me deu ânimo!”

As alternativas às “novas” expressões da questão social têm sido as políticas voltadas para a pobreza, muitas delas ancoradas na defesa dos direitos humanos. Entretanto, tais políticas apenas confirmam e legitimam a “subalternatização” de vastos segmentos por meio de benefícios que não constituem legítima apropriação dos resultados da economia. (Freire, 2013, p. 164)

A formação continuada é uma alternativa para a ruptura com as formas tradicionais de lidar com as expressões da questão social. Ao compararmos as experiências do Profissional 1 aos postulados de Freire (2013) podemos entender que a prática profissional, que se coloca na defesa dos direitos da classe trabalhadora, é aquela que primeiro se reconhece limitada pelas condições estruturais do mundo do trabalho (que repercutem no espaço institucional). Porém, atenta a isso, busca formas progressistas de enfrentamento aos desafios do cotidiano. Antes, encontra brechas de realização profissional pela consciência das adversidades e não por considerá-las finalizadoras de sua ação.

Eu acredito sim! Ainda é possível fazer alguma coisa. Aqui no campus a gente ainda tem uma certa liberdade, mas é muito em função do particular [...]. Mas eu acredito que não pode ser assim. É o setor de serviço social, tem que ter autonomia para fazer a, x, y, z. [...] Se a gente quer fazer alguma coisa aqui, por exemplo, [...] trabalhar com essa questão da dimensão humana, muito que é possível é em função do trato com a minha pessoa, talvez se fosse outro não poderia fazer. Isso eu acho que emperra um pouquinho. [...] Tem professor, por exemplo, que não quer nem saber de nome social [...]. E por aí tem outras questões [...] que a gente pode ter acesso [...] mais pela questão da pessoa [...] do que pelo profissional. Eu percebo isso [...]. (Profissional 3)

De acordo com o Profissional 3, as possibilidades de atuação profissional podem ser ampliadas por meio da ação carismática que exerce sobre o contexto das pessoas com as quais trabalha, direta ou indiretamente. Assim sendo, cabe-nos refletir sobre as possibilidades de reinvenção da prática no espaço profissional. Associar o trato pessoal com postura profissional é uma forma estratégica para encontrar caminhos e abrir frentes de intervenção. Por outro lado, corre-se o risco de personalizar a tratativa profissional e acabar por mitigar a intransigência na luta por ampliação de direitos humanos. Ao considerar se haveria uma via alternativa para postular a defesa dos direitos humanos poderemos acabar por flexibilizar a intransigência.

Entendemos que não se pode descolar o ser social do ser profissional. A questão está em como o profissional administra suas características pessoais no ambiente profissional. Isto é, uma coisa é valer-se de suas habilidades sociais para ampliar suas formas de intervenção; outra coisa é partir de suas concepções particulares para determinar nos corpos alheios suas convicções individuais. “Portanto pode-se afirmar que o conhecimento crítico ou a falta dele e o comprometimento político ou a sua ausência podem ampliar ou limitar a materialização da ética profissional, no âmbito de suas possibilidades históricas” (Barroco; Terra, 202012, p. 33). Assim como a prática não pode revelar-se por si mesma, as intencionalidades por detrás dela nem sempre são óbvias. Nesse sentido, é a postura ético-política comprometida com os ideais emancipatórios que direcionarão os meios para a conquista dos objetivos demandados pela profissão.

Acho que isso aí é a angústia da maioria. Nós temos um núcleo de assistentes sociais [...] e ele discute justamente isso. Qual que é o nosso papel? Sabe? É só folha de pagamento? Bolsa, seleção de bolsas? Só isso? A gente vai ficar só nisso? O que que a gente quer para a gente? Esses dias mesmo nós começamos até fazer um documento sobre [...] o que a gente quer fazer para além disso. [...] Esbarramos, principalmente, na quantidade de disciplinas que os alunos têm. A carga horária é muito alta [...], sobra pouco tempo para a gente trabalhar outras... ter outras atividades. Então, resumo: é só isso mesmo, só bolsa e bolsa. (Profissional 4)

A angústia de que fala o Profissional 4 pode ser interpretada a partir das análises de Forti et al (2013, p. 29): “como garantir a materialização desses direitos como norte, fundamento e

finalidade da ação profissional – ou seja, como ter competência profissional para contribuir, verdadeiramente, para efetivar e ampliar esses direitos”. A questão fica em aberto, demandando contínuas aproximações entre o projeto societário defendido pelo Serviço Social e possibilidades de realização profissional do espaço de trabalho. Quer dizer, “difícilmente se evidencia como, por meio do trabalho profissional, se pode contribuir para buscar concretizar os direitos humanos” (idem).

6.3 Indicativos ético-políticos na defesa dos direitos humanos no cotidiano profissional

De certo, pelo que analisamos das falas até aqui, a prática em defesa dos direitos humanos não se dá pela simples anunciação dos princípios que fundamentam a profissão. O tema requer insistência ética para “abandonar qualquer instrumentalização ‘oportunista’ dos direitos humanos [...] que os trabalhadores, os discriminados, os oprimidos do mundo apropriem-se plenamente dos ‘pontos de apoio’” (Marques, 2013, p. 206). Nesse propósito, a angústia pode ser transformada em inspiração para superar a visão de direitos humanos como recurso para alcançar refrigério na tensão da vida.

Outro dado, há necessidade de reconhecer ou de se fazer conhecer, no trabalho de assistentes sociais, recursos de parceria para a crítica das promessas salvacionistas que encampam o cenário educacional.

A escola pública articulada com entidades e movimentos, teria melhores condições de enfrentar esses novos desafios, não só para a inserção no mercado, mas dentro de um processo de mudanças transformadoras na dinâmica de produção que apontem para um novo paradigma de organização e de formas de propriedade comunitárias do aparato produtivo. A preparação para o exercício das novas tarefas e funções de governabilidade que deverão ser exercidas pela comunidade constituem parte deste desafio. (Ferreira, 2018, p. 169)

Os desafios postos ao campo da educação, enquanto política pública, impõem nos espaços escolares processos que se rivalizam, ora pela conciliação às ideias dominantes, ora pela ruptura com o conservadorismo. Congregar forças com outros sujeitos que compartilham pressupostos éticos revolucionários é uma estratégia que fortalece o avanço de posições na luta pela ampliação de direitos e conquista de uma sociedade mais justa.

Segundo Yazbek (2001) não basta ao assistente social evocar seu diploma profissional para se inserir no campo da defesa de direitos humanos, tão pouco seria suficiente repetir sobre a defesa intransigente que se deve empenhar. Há uma dimensão mais complexa que exprime contradições que precisam ser compreendidas para serem enfrentadas.

Difícil é a passagem de nossa compreensão teórico-metodológica, totalizante e ontológica da vida social, das relações sociais, da questão social, para a compreensão desse homem com quem nos deparamos na vida de todo dia nas mais diversas situações. Sabemos que as sequelas da questão social permeiam a vida das classes subalternas destituídas de poder, trabalho e informação. Sabemos também que em nossa prática cotidiana a relação com o real é uma relação com a singularidade expressa nas diferentes situações com que trabalhamos. E, aí se colocam nossos limites e nossas possibilidades. Limites de várias ordens, mas, sobretudo limites de ordem estrutural. (Yazbek, 2001, p. 39)

A presença de assistentes sociais na Rede Federal, principalmente nos campi que ofertam cursos de ensino médio integrado à formação técnica profissionalizante, é um fator que pode contribuir com a equipe multiprofissional sobre o sentido da educação na instituição: formar para o capital ou formar para crítica ao capital? Mormente, porque enquanto assistentes sociais, intelectuais altamente capacitados (como levantado no perfil dos participantes desta pesquisa), somos também classe trabalhadora, advindos de famílias cujas formas de nos proporcionar condições de vida vieram da condição da venda da força de trabalho.

Ao questionar o sentido da intervenção profissional frente às limitações do cotidiano da vida burguesa, Yazbek (2001) abre espaço para o fortalecimento das convicções mais progressistas, salientando o poder da resistência ao conservadorismo por meio da capacidade intelectual materializada por intervenções politizadas, “capazes de articular a vida social das classes subalternas com o mundo público dos direitos e da cidadania” (p. 39).

Por fim, ao destacarmos na fala do Profissional 13 as tensões presentes nas relações sociais e profissionais, exemplificamos os riscos que corremos de tornar nossas pretensas ideias progressistas em obstáculos conservadores para os que destoam de nós. Ou seja, cuidar de nossa formação e manter o compromisso com a qualificação permanente é um recurso contra a reprodução de ideias burguesas que, furtivamente, vão se acomodando em nós, como evidencia a profissional 13:

[...] O tempo todo a gente tem que falar isso. Em uma conversa [...] com a diretora (que) é assistente social, ela falou de um movimento de uma colega [...] contrário ao dela. Eu [...] falei: “não tome para si, não tome contra si, você [...] precisa lembrar que você é assistente social, existe uma direção política que os assistentes sociais defendem. Então, se for você, se for ciclano, se for fulano, vai ser da mesma forma, porque esse profissional assumiu a defesa do que a categoria se propõe”. [...] Para fazer a defesa intransigente dos direitos dos meus usuários eu vou me posicionar para que tudo seja em favor a eles. [...] Nessa briga do trabalho complexo versus trabalho simples, [...] querem tornar o nosso trabalho simples, reprodutivo, de pouca reflexão, pra gente sempre produzir mais e mais e mais. [...] Acho que essa dimensão política e estratégica da profissão acaba sendo fragilizada nesse processo, no cotidiano de trabalho. [...] Muitas pessoas se preocupam com as questões objetivas [...] “Olha, se eu me opuser aqui, eu vou perder minha FG, ah!!!! Tem pessoas que se preocupam em ter represálias porque veem na instituição, todos os dias, um colega sendo assediado porque se posicionou contra projetos societários [...], projetos pessoais, projetos institucionais distintos do que aquilo que a gente defende. [...] Eu fui assediada na hora de fazer meu doutorado, porque eu nunca entrei nessas pactuações, nesses pactos

silenciosos: “fica quietinho para eu passar com a boiada que depois você será recompensado”, entende? Eu nunca participei disso e nem quero participar. A minha defesa é pela compromisso ético político da minha profissão. Eu não posso ser diferente disso [...]. Eu acho que é um desafio da materialidade para esse projeto profissional, porque os interesses institucionais colidem com os interesses e com os pressupostos éticos e políticos da nossa profissão [...]. Isso pede posição, isso não pede omissão [...]. Eu acho que estar próximo ao CRESS nos fortalece nesse sentido. (Profissional 13)

A postura da/o Profissional 13 nos aproxima de duas necessidades: reconhecer que as lutas de classe são cotidianas, ininterruptas, e requerem firmeza de propósito de seus agentes para que não esmoreça em suas formas interventivas (para que não limitem sua prática apenas ao campo discursivo, perdendo a organicidade ao se dispersarem no campo das ilusões). Outra necessidade diz respeito à diferença entre lutas de classe e a luta por direitos humanos emancipadores. Ora, “é importante dizer, por fim, que as lutas pelos direitos humanos não devem ser apenas pelo respeito aos conteúdos mínimos dos direitos que já estão formalmente consagrados” (Marques, 2013, p. 207). Importa-nos ampliá-los, mas, primordialmente, entender que essa frente é apenas uma das bandeiras anunciadas na dimensão das lutas da classe trabalhadora.

Diante do que anima e desanima a prática profissional, fica a defesa de Forti et al (2013. p. 30): “tornam-se claras duas necessidades: a da formação profissional qualificada e a do aprimoramento profissional contínuo”. Alerta-nos, no entanto, que “o acesso ao conhecimento substancial na formação profissional e às possibilidades de qualificação de trabalho profissional não dependem, exclusivamente, da vontade dos sujeitos.” Talvez nesse ponto haja um certo alento, não culpabilizar o profissional pela impossibilidade de ter o domínio sobre os meios de produção.

Brittes (2013) ao defender o trabalho do assistente social como práxis resgata os valores da mediação como fundamentais para materialização do Código de Ética. Ciente das dificuldades que perpassam a prática profissional nos diversos espaços sócio ocupacionais, nos diz a autora: “as orientações de valor que orientam as escolhas e as ações dos indivíduos sociais e dos agentes profissionais materializam-se no movimento contraditório de afirmação e negação das possibilidades históricas de emancipação humana” (p. 68). Nesse sentido, não há que se culpabilizar assistentes sociais pelas dificuldades de materialização dos direitos humanos; mas precisamente, compreender que “a sociedade burguesa cria necessidades e valores que são incorporados subjetivamente pelos indivíduos como se efetivamente representassem interesses e necessidades coletivas” (Brittes, 2013, p. 68).

Sobre a prática da bolsificação ficam duas questões fundamentais: o que resta aos assistentes sociais é aderir os valores de seus empregadores, justificados pelas necessidades imediatas do público que atende; ou, na medida do possível, elaborar, coletivamente, alternativas para o espraio dos valores que fundamentam a busca de novas formas de sociabilidade.

Pensar a defesa dos direitos humanos exige que consideremos sua concepção dialética, e para isso devemos superar a fragmentação entre debates que evocam a defesa de direitos sociais e debates que focam na defesa de direitos humanos. Segundo Ruiz (2013), há um erro na evolução dessas proposições, uma vez que direitos sociais são direitos humanos:

Corre o risco de se associar à visão de que direitos humanos são os que o liberalismo priorizou (civis e políticos), ainda que, como vimos, a sociedade capitalista não os reconheça ou implemente em sua plenitude. Além disso, não dialoga com a concepção de que direitos são, sempre, humanos [...]. Um direito não é plenamente conquistado se outras condições de vida não se encontram oferecidas. Como viabilizar plenamente o direito humanos à educação (comumente “classificado” como direito social) sem condições de moradia (direito social), trabalho e renda (direitos sociais e econômicos) para família do estudante? Como fazê-lo sem liberdade de ir e vir (direito civil) que viabilize o acesso a equipamentos que oferecem tal política? É possível pensá-los em perspectiva de totalidade sem debate, participação, elaboração da política educacional, eleições de responsáveis pela administração pública (direitos políticos)? (Ruiz, 2013, p. 82-83)

A superação dessa dicotomia fortalece a direção das lutas sociais e corrobora para a sobrelevação da justificativa do trabalho do assistente social pelo viés da bolsificação. Por mais que os limites estejam postos a qualquer profissão no cenário capitalista, não podemos ficar no campo das desculpas para justificar a miséria e a aceitação da vida como tem sido produzida até então. Aceitarmos, antes, as impossibilidades de, por nós mesmos, garantir o usufruto dos direitos humanos aos usuários é premissa para a renunciarmos às formas do arbítrio e do autoritarismo. Trata-se da afirmação de uma posição política e não mera argumentação para a aceitação do fatalismo da realidade.

Gomes (2013) defende a necessidade da qualificação do debate acerca da defesa dos direitos, uma vez que a cultura do bem-estar não pode, pela contradição da sociedade capitalista, alcançar a totalidade social. Com efeito, é necessário

[...] avançar na pauta das reivindicações por direitos, centralizando os termos da luta no âmbito da relação capital/trabalho, porque como vêm sendo conduzidas [...] por meio de políticas socioassistenciais, corre-se o risco de se reforçar o caráter reificado da modalidade de enfrentamento da questão social no campo contraditório de negação e da afirmação de direitos. (Gomes, 2013, p. 108)

Justificar o “não” pela ausência ou insuficiência de recurso, além de regredir ao solo do pauperismo, desqualifica a visão de totalidade. Ficar na bolsificação traz prejuízos à própria luta da classe trabalhadora à medida que (ao se prender nesse fim ou nessa justificativa), nega-se qualquer outro meio de alterar o porvir. Trata-se do ficar no mais por menos, para cada vez mais diminuir a perspectiva humanística libertária, reduzindo essa dimensão à unilateralidade da particularidade de ser bolsista. Coisificação pela bolsa.

Sobre a retração do potencial orgânico da profissão, Sousa e Oliveira (2013), debatem sobre a ofensiva conservadora que busca fazer do Serviço Social a antessala do comitê burguês. Em outros termos, ao discutirem sobre demandas pontuais de checagem de comportamentos familiares, alertam para o risco de o Serviço Social retornar às práticas fiscalizadoras e policialescas. Malgrado sentido pode ser dado pela justificativa da concessão de bolsas, pelo cumprimento de critérios de seleção. O risco está não só na perda da identidade dos valores da profissão como, também, assumir para si práticas que não são privativas ou que estejam em desacordo ético com os princípios emancipatórios da profissão.

Nosso receio é de que [...] o Serviço Social pode estar fortalecendo a tendência contemporânea de intervir sobre processos que envolvem a pobreza em uma perspectiva criminalizante. [...] Essa reificação pode aparecer, por exemplo, em tentar identificar um procedimento de averiguação de denúncia com alguma competência ou atribuição privativa do Assistente Social. As estratégias de envolver o Serviço Social nos processos de “fiscalização da pobreza” e de culpabilização individual pelos problemas sociais podem se manifestar através de várias formas mistificadas, como chamar averiguação de denúncia de “estudo socioeconômico”, “estudo social”, visita técnica”, “entrevista técnica” etc. Ou ainda qualificar como “laudo social”, “parecer social” processos que visam reproduzir uma “verdade factual inquestionável” e “tecnicamente verificada”, em um cenário de recrudescimento da responsabilização moral e individual dos trabalhadores e dos segmentos mais pauperizados da população pelas mazelas sociais. (Sousa; Oliveira, 2013, p. 129)

Os temores expressos pelos autores exemplificam ameaças à prática profissional e à associação de serem assistentes sociais agentes na defesa dos interesses do Estado, do capital. Afinal, como estudantes e suas famílias entenderão o trabalho desses profissionais se o foco for apenas a constatação de condições que atendam critérios de renda (que sejam elaboradas para realizar recortes sociais)? Relembrando a narrativa do Profissional 13: “eu não sabia fazer uma réplica, uma tréplica do que ela estava falando, [...] eu fiquei muito sem graça, achei aquilo estranho, não soube fazer uma leitura [...] eu segui com outras coisas”. Esse recorte resgata um trecho da vida em que o/a profissional, na condição de estudante, passou pela experiência de tentar uma bolsa da assistência estudantil junto ao/a assistente social da instituição. O relato é uma constatação do perigo que ronda a imagem do/da assistente social: por mais que o Código de Ética explicita a direção da categoria, é a condução da prática que a associação aos interesses de classe se firma.

Há, para além das impressões iniciais, algumas retomadas que se fazem necessárias: analisar a retomada do papel fiscalizador de que trata Sousa e Oliveira (2013). Precisamos considerar, conforme narrado pela/o Profissional 13, em que condições se dá o debate entre estudante e a autoridade concedente de auxílios para permanência estudantil. Diante dos fatos, precisamos questionar a postura da ou do assistente social da época, principalmente em relação à defesa dos

interesses da classe trabalhadora. Afinal, qual seria a imagem do Serviço Social que repercutiria entre a classe trabalhadora estudantil?

Mais uma vez frisamos sobre a necessidade de problematizar o que vem a ser a prática do assistente social no ambiente educacional.

Como, convivendo com o poder do capital sobre o trabalho, com as mais diversas manifestações da questão social, trabalhando nos limites da realidade, com suas complexas indagações e opressões, compreender, recusar e intervir? A que parâmetros recorrer? Como construir mediações e como desvendar as mediações do real? Como capturar esse homem comum que se apresenta diante de nós com fome, analfabeto, sem trabalho ou na informalidade, alvo de violências, crianças, adolescentes, doente mental, portador de deficiências, mulher, velho, desamparado, consumidor de drogas, homem pobre de liberdade, de possibilidades, de oportunidades e de esperanças. (Yazbek, 2001, p. 39)

Dentro do capital, o cenário liberal estabelece amplo aparato jurídico nos termos da defesa dos direitos humanos. Porém, em uma perspectiva para além do capital, ou em que se pese essa objetivação, não se pode reduzir direitos à desculpa marcada pela disputa orçamentária.

Não é pelo fato de se terem alterados os meios para processos de bolsificação que se possa negar um certo grau de violência incutido na formatação do instrumento. O próprio fato de ter de selecionar é violento, afinal, não “podendo” incluir todos em um programa, elimina-se, legalmente, por meio de critérios, aqueles que sobram aos interesses orçamentários.

Não é possível afirmar que a democratização formal da sociedade brasileira e o seu progresso econômico e tecnológico levam ao fim da violência. As sociedades contemporâneas, consideradas mais avançadas, podem combinar determinada forma de modernização com diferentes formas de violência. (Dornelles, 2013, p. 141)

O recorte por meio da renda é um indicador de que o direito social à educação está intimamente ligado às condições econômicas individuais ou familiares de prover a permanência. Não está, portanto, ligado ao direito humano à educação. Na ausência do Estado, aciona-se a família. Ou seja, concretiza-se o familismo (Miotto, 2009), pressiona-se a família sob o argumento de ser sua responsabilidade prover seus entes. Na mesma medida, isenta-se o Estado em garantir direitos humanos por meio da oferta de políticas sociais.

CONCLUSÕES

O entendimento de direitos humanos deve ir para além do conjunto de legislações e pactuações nacionais e internacionais. Ao serem atribuídos à dignidade humana passam ao campo das motivações coletivas que instrumentalizam jornadas universais. Escapando ao modelo liberal burguês que os limita ao processo de ordem sem alterar as bases do sistema de participação das classes na riqueza socialmente produzida.

A partir dessa primeira consideração, buscamos estruturar este trabalho no *locus* da educação. Objetivamos analisar como o princípio da “defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” se materializa na prática profissional de assistentes sociais que atuam na educação básica federal. Com este objetivo, organizamos a construção de capítulos que se dedicaram a desvelar o processo formativo destinado à classe trabalhadora, desde os primórdios do ensino de ofícios até a política de educação defendida como bandeira de luta do Serviço Social.

Dessa forma, trouxemos no primeiro capítulo um mapa para a leitura da tese. O direcionamento teórico-metodológico apresentou o problema da pesquisa e os meios para sua investigação. Ao abrirmos a tese com esse capítulo, buscamos apresentar o ato de pesquisar como uma das etapas do processo de trabalho: força de trabalho (energia aplicada a partir da dimensão teórico-metodológica e do direcionamento ético-político), objeto de trabalho (problema de pesquisa, estranhamento dialético) e meios de trabalho (instrumentos, recursos, e procedimentos metodológicos, dimensão técnico-operativa). Por este prisma, construímos o primeiro ponto de nossa defesa: a pesquisa como movimento, instrumento e argumento para o trabalho de assistentes sociais.

O segundo capítulo resgatou o histórico da educação profissional no Brasil. Nessa dinâmica concluímos que a construção da rede federal, por mais que seja uma resposta aos interesses de produção de força de trabalho, acabou possibilitando a qualificação dos educandos para além do foco restrito à indústria. Verificamos, inclusive, que houve a paulatina migração do público-alvo de “desvalidos da sorte” para estratos melhores posicionados na hierarquia social da classe trabalhadora. Esse movimento deflagrou o avanço da Rede Federal a partir do argumento da qualidade da educação, recurso de acesso à novas condições formativas e, consequentemente, melhores condições de vida.

O terceiro capítulo tratou da relação Serviço Social na educação visando uma nova concepção de acesso e permanência, ou seja: permanência qualificada. Nesse sentido, abordamos a importância da presença desses profissionais nas escolas e suas possibilidades de enfrentamento das

expressões da questão social. Ao incluirmos nessa esfera a questão dos direitos humanos, ampliamos nossa consciência acerca da impossibilidade da universalização desses direitos na sociedade capitalista. Se por um lado, as lutas sociais visam a ampliação de políticas públicas — para atendimento dos direitos historicamente disputados na sociedade de classes —, por outro, entendemos os postulados marxistas sobre a luta por emancipação política no jogo das desigualdades fundamentadas no modo de produção capitalista.

Tratamos, a partir do quarto e quinto capítulos, do perfil das e dos assistentes sociais que trabalham nos Institutos Federais que compõem a Rede Tecnológica no Estado de Minas Gerais. Compreender suas origens e processo formativo nos ajuda a entender o processo das escolhas profissionais e da qualidade da formação obtida nas instituições em que se formaram. Falar de perfil é uma tentativa que busca identificar o porquê das escolhas nesse campo de atuação. Identificamos que não é uma escolha linear. Seguir para a formação em Serviço Social tem a ver com as expectativas sociais das famílias de onde advém, e mesmo com a quebra dessas expectativas, principalmente com as possibilidades que cercam a qualidade de serem filhos da classe trabalhadora, ora como estudantes trabalhadores, ora como trabalhadores estudantes. A relação com o turno de estudo exemplifica as escolhas e as condições de envolvimento com as oportunidades acadêmicas. Essa relação consolida-se em virtude do posicionamento da capacidade crítica e autocrítica que os/as profissionais imprimem em seus cotidianos de trabalho. Nesse sentido, o investimento na presença de assistentes sociais na educação pode contribuir para a melhoria das políticas educacionais, uma vez que congregam relações profissionais e multiprofissionais ampliando a leitura da realidade e o papel das instituições de educação na formação de sujeitos concretos e autônomos.

Entendemos que as relações de vida, envolvimento e/ou experiências com grupos estudantis e militantes permite uma nova compreensão sobre estar e permanecer na escola. É nesse contexto que a permanência qualificada ganha destaque como direito à educação, não se restringindo ao ato da efetivação da matrícula, seja por qual política social educacional for (cotas para escola pública, para estudantes negros e quilombolas, pessoas com deficiência, idosos, etc). A luta deve ser permanente para que as diversidades humanas tenham condições de usufruir dos espaços escolares, dentro e fora da sala de aula: quer seja em grupos de pesquisa, projetos de extensão; quer seja por meio da participação em trabalhos paralelos, organização estudantil, mobilização política vinculada a movimentos sociais ou identitários. A ocupação de espaços (físico e simbólico) na instituição são bandeiras que o Serviço Social precisa defender para o fortalecimento do direito de participação e permanência acadêmica e social.

Por fim, o capítulo seis, explorou a identidade profissional como processo de formação

constante. A partir da análise de discurso crítica, evidenciou-se que a identidade não se constitui de forma imediata, mas resulta de trajetórias sociais, experiências educacionais e vivências profissionais que antecedem e atravessam o exercício do trabalho. Nesse sentido, a defesa intransigente dos direitos humanos é compreendida como princípio incorporado historicamente, articulado às experiências de vida e à formação acadêmica. Partirmos da hipótese de que a defesa dos direitos humanos está atrelada às experiências sociais e educacionais que se iniciam em casa e que se formalizam por meio da estrutura curricular do Curso de Serviço Social. Consideramos que são essas vivências que possibilitam a introjeção do princípio ético da defesa intransigente dos direitos humanos. Por conseguinte, fundamento para o enfrentamento das expressões da questão social.

Portanto, não é o fato de obter um título como bacharel em Serviço Social que torna o sujeito um profissional, mas sua capacidade de reconhecer, no dia a dia, as tensões que alimentam e alienam sua prática. Porventura da capacidade de se entender como pertencente a classe trabalhadora, e assim também sujeito explorado (se não para a produção de mais-valia, mas para a produção de conformidades), o/a assistente social tem nessa contradição elementos para se opor, estrategicamente, aos ritos de dominação.

Embora as condições materiais de trabalho sejam reguladas para a qualidade dos serviços prestados (por meio de expedição de resoluções do Conselho Profissional ao qual está vinculado/a), não significa que estejam disponíveis nas instituições empregadoras sem que haja manifestação expressa dos profissionais de Serviço Social. Constituem-se, portanto, como etapas de luta nas relações de trabalho entre empregador e empregado, entre instituição e servidor.

Essa relação guarda tensões e contradições, justamente por ser uma das dimensões constituintes do Estado burguês, o qual, por sua vez, está intimamente ligado às estruturas da sociedade capitalista. Não haveríamos de crer que este ente, em suas diversas formas manifestas (ora mais conservador, ora menos intransigente, dentro do sistema democrático) estaria integralmente na defesa dos interesses da classe trabalhadora. Esta ingenuidade não nos pode alcançar! Cabe lembrar que a conformação do Estado brasileiro, desde o período colonial, manteve representantes das elites em cargos de poder: da monarquia (Viotti da Costa, 2010) à autocracia burguesa (Fernandes, 2020).

Considerando que o/a assistente social tem em seu processo trabalho demandas que são da instituição, como a execução do programa de bolsas, por mais que estas sejam importantes para a permanência estudantil, não tem em suas mãos a gestão da política de Assistência Estudantil, mas parte dela no que tange à obrigação executiva, burocrática. Essa fragmentação revela as contradições presentes no espaço de trabalho, quer seja pela especificidade dentro de uma política

que se inclui dentro de outra (Política de Assistência Estudantil dentro da Política de Educação), quer seja pelo seu poder limitado ao operacional

Nossa crítica não se dirige ao direito do estudante de receber auxílio estudantil, muito embora tenhamos apontamentos sobre a insuficiência dessa ação no processo de permanência (tanto pelo número de atendidos — que não é universal —, quanto pelo valor individual dos auxílios). Nosso embate está na fragmentação do trabalho profissional instituído pela cultura organizacional. Ora, a inserção de assistentes sociais nos IFs não deve restringir-se à justificativa de programas de assistência estudantil pautados majoritariamente na transferência de renda (bolsificação). Esse cenário limita a dignidade profissional ao reduzir o profissional a um mero agente operacional. Trata-se de uma postura ultrajante, que obstaculiza a expansão intelectual e fomenta a desarticulação das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa.

Embora o processo de trabalho na sociedade capitalista seja demarcado pela divisão sócio-técnica, isso não define a redução do trabalho do assistente social ao que é arbitrariamente imposto pelas instituições. Portanto, o achismo de dirigentes — independentemente de sua posição hierárquica — não pode limitar o posicionamento profissional nem as atribuições privativas do assistente social.

O fato de **Assistência Social**, **Assistência Estudantil** e **Assistente Social** compartilharem as palavras 'assistência' e 'social' não significa que sejam a mesma coisa. Em primeiro lugar, a **Assistência Social** é uma política pública integrante da Seguridade Social, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, Lei n.º 8.742/1993).

A Assistência Estudantil é uma política pública (Política Nacional de Assistência Estudantil — PNAES) voltada para as instituições federais de educação, conforme Lei n.º 14.914, de 03 de julho de 2024. Essa política compreende, conforme art. 4º, os seguintes programas e ações: Programa de Assistência Estudantil (PAE) — programa em que atuam os assistentes sociais entrevistados —; Programa de Bolsa Permanência (PBP); Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases); Programa Estudantil de Moradia (PEM); Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate); Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir); Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe); Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB); Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS); Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); Benefício Permanência na Educação Superior; oferta de serviços pelas próprias instituições federais de ensino superior e pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; outras ações estabelecidas por ato do Ministro da Educação. Destacamos que na Lei n.º 14.914/2024, não há referência à profissão Serviço Social ou ao Assistente Social. Portanto, não é uma legislação que vincula a presença

obrigatória de assistentes sociais à sua execução.

O/A Assistente Social é um profissional de nível superior, formado em Serviço Social e com registro obrigatório e ativo no Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) do estado onde atua, conforme a Lei n.º 8.662, de 7 de junho de 1993.

A persistência no equívoco da confusão de palavras pode ser interpretada como desconhecimento — situação que demanda orientação por parte do profissional à instituição — ou como um engano contínuo, sugerindo indiferença à profissão. Neste último cenário, as relações de trabalho tornam-se mais tensas, exigindo articulação da categoria para superação do problema. Contudo, as entrevistas tornam perceptível que não se trata apenas de um acerto terminológico, mas de um jogo de poder que torna a correlação de forças adoecedora para o profissional.

Ademais, entende-se que as relações baseadas nos enfrentamentos às demandas dos usuários da política de educação nos campi guardam proximidade com as experiências vivenciadas pelos assistentes sociais pesquisados em sua formação. Essa afinidade pode indicar, por um lado, uma defesa mais pontual por parte de alguns participantes — que reconhecem, na dedicação ao programa de assistência estudantil, a intervenção imediata necessária para a permanência econômica. Por outro lado, aponta para a compreensão de que a 'bolsificação' não pode ser a única ou principal estratégia de permanência adotada pelos profissionais.

Embora as estruturas capitalistas permaneçam, a necessidade de combater as mazelas delas decorrentes exige novas formas de articulação intelectual e política, o que, por sua vez, impõe aos assistentes sociais da educação novos desafios de leitura da realidade e de reconhecimento das brechas que devem explorar.

A reorganização das práticas evidencia esforços que, embora significativos, ainda encontram limites na capacidade de enfrentamento dos assistentes sociais diante do poder institucional. Apesar dessas restrições, observam-se avanços concretos: a busca por formação continuada, especialmente por meio de programas *stricto sensu* (mestrado e doutorado), entendida como possibilidade de suspensão do cotidiano e de ruptura com a alienação que marca o exercício profissional; a organização coletiva para a construção de propostas que integrem diferentes profissionais em ações articuladas; o reconhecimento do trabalho multidisciplinar como estratégia fundamental para o enfrentamento das demandas no campo da educação, superando a fragmentação decorrente da excessiva especialização; a participação em núcleos políticos de profissionais de base, como forma de fortalecimento e recuperação da autonomia interventiva; e a inserção em grupos de estudo que favoreçam novas leituras das realidades sociais e de suas múltiplas repercussões no espaço escolar.

Como princípio, a defesa intransigente dos direitos humanos infiltra-se no cotidiano de trabalho dos assistentes sociais, sem necessariamente se materializar em práticas concretas

(projetos, programas ou ações isoladas) na instituição, mas como resultado de um ethos profissional construído individual e coletivamente.

Portanto, os direitos humanos não aparecem como meta ou fim de um dado processo de intervenção dos/as assistentes sociais na educação, mas como o alicerce sobre o qual se erguem as formas interventivas de enfrentamento às expressões da questão social que transbordam no espaço escolar. É nesse cenário que se dá o fortalecimento profissional (ou a conquista da autonomia, ou ainda da emancipação política do/a assistente social), seja por pesquisa acadêmica, seja pela consciência preconizada nas relações conflituosas no chão da escola. Assim como a escola não é uma fábrica (Antunes; Pinto, 2017) — muito embora tenha herdado dela sua filiação —, assistentes sociais não são produtos à disposição das circunstâncias institucionais, mas intelectuais que, em circunstâncias adversas, operacionalizam sua prática profissional.

Cientes do contínuo e necessário processo de construção do conhecimento, podemos (sem pretensão de encerrar qualquer discussão sobre o papel de assistentes sociais na educação) inferir algumas conclusões acerca dos entraves e possibilidades do exercício profissional na defesa intransigente dos direitos humanos: a) a categoria tempo é um ponto-chave, tanto em relação às condições da formação continuada dos profissionais, quanto em relação à distribuição das tarefas e demandas requeridas ao/às assistentes sociais; b) o determinismo da função em relação ao instituído culturalmente sobre o fazer na educação profissional: a sequência de atividades rotineiras, repetitivas, quantitativas e demarcadas pelas emergencialidades caracteriza as condições concretas do trabalho na esfera do capital; c) a burocracia, como etapa de impeditivos à ampla participação social, revela-se nas etapas de atendimento ao público por meio dos processos de bolsificação; d) o atendimento direto aos usuários da política de educação (ainda que enviesados pela materialização do programa de assistência estudantil) guarda possibilidades de orientações e profusão comunicativa acerca dos serviços, reconhecimento de direitos sociais e da tratatividade humana; e) a experiência prática da exaustão das atividades burocráticas passa a incidir sobre a crítica ao processo de trabalho, seja ele imposto pela cultura institucional ou não.

Por tudo que consideramos até aqui, temos como confirmada a hipótese de que a defesa dos direitos humanos na educação básica federal está intrinsecamente ligada à dimensão pedagógica da profissão e à capacidade projetivo-interventiva, e não aos programas assistenciais limitados à oferta de auxílios estudantis que encampam o espaço escolar.

Não queremos dizer que os auxílios estudantis não sejam importantes ou que assistentes sociais não devam participar desses processos. Ao contrário, afirmamos que se trata de uma dimensão coletiva, pautada na competência, para a qual o/a assistente social pode contribuir. Isso se opõe à ideia de trefismo mecânico — restrito à leitura documental ou ao preenchimento de

planilhas —, superando a mera resposta burocrática à instituição.

De acordo com o documento sobre subsídios para a implementação da Lei n. 13.935/2019 (MEC, 2025), os profissionais do Serviço Social que atuarem na educação devem “contribuir, a partir dos fundamentos e conhecimentos específicos desta área, para a melhoria contínua das políticas educacionais, dos processos de gestão educacional e dos processos de proteção das trajetórias escolares”. As atribuições específicas, sejam em quais redes forem, estão relacionadas ao trabalho complexo, demandando articulação orgânica para a construção de propostas de enfrentamento as questões sociais que chegam ao espaço escolar.

Ao constituir-se como um conjunto de recomendações para a definição das atribuições dos profissionais do Serviço Social, o documento deixa a cargo da categoria a construção de planejamentos que associam as diretrizes da política educacional e o projeto político-pedagógico da instituição (de cada rede) aos fundamentos e conhecimentos próprios da formação profissional. A relação, portanto, é dialética, embora não consensual. O campo de trabalho é, por natureza, complexo e divergente quanto aos interesses de classe. No entanto, mantém-se fecundo, haja vista as possibilidades de reinvenção na interpretação das realidades que se congregam no espaço escolar.

Concluimos que o processo da defesa intransigente dos direitos humanos é uma postura que não coaduna com a renúncia de direitos, mas que se amplia nas formas de existir nas instituições e de resistir a elas frente às inúmeras formas de violação dos direitos de estar, permanecer e de apropriar-se dos conhecimentos socialmente produzidos. Ressaltamos que este trabalho não tem a pretensão de esgotar o debate sobre a prática dos/das assistentes sociais nos IFs, mas contribuir com a crítica necessária à direção que nos informa o Código de Ética.

Neste ponto, evidenciam-se as limitações desta pesquisa. Seria uma tarefa equivocada supor que é possível esgotar todas as formas de sistematizar e analisar a atuação das e dos assistentes sociais que atuam nos Institutos Federais, com o objetivo de compreender como se materializa a defesa intransigente dos direitos humanos nesses espaços de trabalho. Sugere-se, portanto, que novas pesquisas e estudos sejam direcionados à sistematização dessas experiências de luta, visando à construção de um arcabouço técnico-operativo renovado, fundamentado em princípios indissociáveis das dimensões ético-política e teórico-metodológica do exercício profissional.

Repensar a ação requer provocação, incômodo e, sobretudo, humildade. Apesar de nossos esforços, estamos cientes do nosso próprio inacabamento (Freire, 2015). Ainda assim, esperamos ter contribuído para um novo pensar sobre os princípios éticos e as particularidades do mundo do trabalho na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. Projeto Ético-Político. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (orgs.). **Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza; Socialis, 2019.

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. **Pesquisa e produção de conhecimento em Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2025. (Biblioteca Básica do Serviço Social, v.11).

ABREU, Edna Maria Coimbra de. O trabalho dos Assistentes Sociais na Educação Profissional e Tecnológica: as ações desenvolvidas no cotidiano institucional. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

ABREU, Edna Maria Coimbra de. Considerações a respeito do trabalho do assistente social nos Institutos Federais Dde Educação: principais requisições e perfil profissional. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educ. Soc.** [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 163-189. ISSN 0101-7330.

ALBINO, Célia Maria GRANDINI. Dimensão investigativa. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (orgs.). **Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza; Socialis, 2019.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; ALENCAR, Mônica Maria Torres de. **Serviço social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. Disponível em: <https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf>. Acesso em 21 de julho de 2023.

ALVES, Márcia Oliveira. **Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do serviço social: das origens aos dias atuais**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ALENCAR, Mônica Maria Torres. Família, Trabalho e Reprodução Social: limites na realidade brasileira. DUARTE, M. J. O; ALENCAR, M. M. T. (orgs.). **Família e Famílias: práticas sociais e conversações contemporâneas**. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

AMMANN, Safira Bezerra. **Expressões da pobreza no Brasil: análise a partir das desigualdades regionais**. São paulo: Cortez, 2013.

ANDIFES. **I Colóquio do OPAE**. Política Nacional de Assistência Estudantil: desafios à regulamentação e ao orçamento público para o PNAES/2025. Canal ANDIFES/Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/8QaYx_mJJ8k?si=7eiPRa5eHqPJrETp>. Acesso em 07 de out. 2024.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2024.

ANDRADE, Caio. **A ofensiva burguesa na educação: do enfrentamento à implementação do projeto empresarial do PT**. Marília: Lutas Anticapital, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010, páginas 23-44.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões de nossa época; v. 58).

ARAÚJO, Ana Rita. Pró-reitor de Graduação espera que entrada única pelo Sisu otimize ocupação das vagas. Entrevista **Portal UFMG**, Dezembro de 2015. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/041558.shtml>>. Acesso em 07/11/2016.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 28 de jan. 2026.

AZEVEDO, Estênio Ericson Botelho. A teoria social crítica de Marx e suas contribuições ao Serviço social brasileiro. In: FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda (orgs.) **Fundamentos filosóficos para o Serviço Social**. Fortaleza: Socialis Editora, 2020, p. 223-254.

AZEVEDO, Estênio Ericson Botelho de; HORA, Mariana Marques da; XAVIER, Rayanne Pires; ALVES, Jaiane Santos. Fortalecendo a autonomia, a liberdade e a garantia de direitos de adolescentes surdos do IFS-Fortaleza. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade

Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Disponível em <[http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20\(pdf\)%20\(rev\).pdf](http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20(pdf)%20(rev).pdf)>. Acessado em 02 de maio de 2022.

BARATA, Rita Barradas. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2009.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANT'ANA, Maria Josefina Gabriel. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima; LASMAR, Cristiane (orgs.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPPUR/UFRJ, 2010, p. 155-174.

BARBOSA, Mayara de Queiroz. **Trabalho, educação e emancipação: para uma crítica à educação emancipadora**. São Paulo: Dialética, 2024.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação básica**. Campinas: Papel Social, 2015.

BARROCO, Maria Lúcia Silva; TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (org.). São Paulo: Cortez, 2012.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Direitos humanos, neoconservadorismo e neofascismo no Brasil contemporâneo**. Serviço Social & Sociedade [online]. 2022, n. 143, pp. 12-21. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/zjrwPzBctDGqj84D74Vg4cv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 de ago. 2023

BARROCO, Maria Lucia Silva. Dimensão ético-política. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (orgs.). **Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza; Socialis, 2019.

BARTHOLO, Letícia. FONAPRECE MCZ. CadÚnico: potencialidades da ferramenta para os programas de assistência estudantil. 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/live/WrSLNPh59IY?si=VAI8HZyAu-31QSYR>>. Acesso em 04 de out. 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundo público, valor e política social**. São Paulo: Cortez, 2021.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica de serviço social; v.2).

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BELO, Amanda Silva. **Educação Superior e Assistência Estudantil: trabalho do/a assistente social no contexto de contra reforma do Estado**. Curitiba: CRV, 2024. Ebook.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata?** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf>. Acesso em 29 de out. 2024.

BEZERRA, Fábio Aparecido Martins. **A educação profissional e tecnológica como eixo de desenvolvimento regional**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Minas Gerais. 2015.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOCK, Sílvio Duarte. **A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do ensino médio**. Universidade de Campinas, 2008. Tese de Doutorado.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão, inclusão e cidadania no ideário neoliberal. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BONETI, Lindomar Wessler (orgs.). **Educação e cidadania no Ineoliberalismo: da experiência à análise crítica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 19-34.

BONETTI, Dilséa Adeodata; SILVA, Marlise Vinagre. SALES, Mione Apolinário; GONELLI, Valéria M.M. (orgs.). **Serviço Social e Ética: um convite a uma nova práxis**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 51-91.

BORTOLINI, Maria Cátira; PENA, Sérgio Danilo Junho. **Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?** In: Revista Estudos Avançados, São Paulo, vol. 18, n. 50, p. 31-50, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0103-401420040001&script=sci_issuetoc> Acesso em 12 de jan. 2017

BOSCHETTI, Ivanete (Org.). **Expropriação e direitos no capitalismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine; LIMA, Rita de Lourdes de. (Orgs.). **Marxismo, política social e direitos**. São Paulo: Cortez: 2018.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD-UnB, 2009, p. 575 – 591.

BOSCHETTI, Ivanete. Implicações da crise do capital na política de educação. In: **A Supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Cláudia Mônica dos Santos, Alzira Maria Baptista Lewgoy e Maria Elpidio Abreu (organizadoras), Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral, volume 3: as formas do capital**. Curso no Collège de France (1983-1984). Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

- BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2011, 124-135.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina:** a condição feminina e a violência simbólica. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** 16. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BRAGA, Glauco Pereira de Oliveira e Braga. **Política Social e família:** uma análise a partir das universidades federais do Sul do Brasil no contexto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. 180p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire, educar para transformar o mundo: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Plataforma Nilo Peçanha (PNP).** Brasília, 2024. Disponível em: <<https://plataformanilopecanha.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNH-3).** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm>. Acesso em 05 de nov. 2024.
- BRASIL. **Concepções e Diretrizes.** Instituto Federal de Educação e Tecnologia. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio.** Brasília, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008,** que institui os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 20 mar.2024.
- BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos estados da República escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 450-452, 1913.
- BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRASIL. **Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de

Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de jul. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012a. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em 06 de ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.662 de 07 de junho de 1993. Lei de Regulamentação da Profissão**. Diário Oficial da União, Brasília, 08 jul. 1993. Disponível em: <www.cfess.org.br>. Acesso em 12 de set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da união, Brasília, 23 dez.1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da união, Brasília, 21 jul.2010.

BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial da união, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em 11 março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Aletra a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica**: por uma profissionalização sustentável. 17 de ago. 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>>. Acesso em 30 jan. 20123.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso

em: 06 de agosto de 2024.

BRASIL. **Políticas sociais:** acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, 2023, v. 1, jun/2000. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12167/83/BPS_30_Book.pdf> Acesso em 11 de out. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 18**, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de out. de 2022.

BRASIL. **Decreto Federal nº 9.603**, de 10 de dezembro de 2018, regulamenta a Lei n. 13.431, de 04 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9603-10-dezembro-2018-787431-publicacaooriginal-156922-pe.html>>. Acesso em 22 de julho de 2023.

BRASIL. **Decreto n. 9.070, de 25 de outubro de 1911**. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 3, p. 341-347, 1914a.

BRASIL. **Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918**. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 607-614, 1919.

BRASIL. **Decreto n. 19.444, de 1º de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 53-55, 1931.

BRASIL. **Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria, Comércio Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda no ano de 1910**. Rio de Janeiro: Oficinas da Diretoria-Geral de Estatística, 1910. Disponível em: <<https://bit.ly/2OPog7h>>. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. **Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria, Comércio dr. Pedro de Toledo no ano de 1911**. Rio de Janeiro: Oficinas da Diretoria-Geral de Estatística, 1911. Disponível em: <<https://bit.ly/38b2FUK>>. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. **Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria, Comércio dr. Manoel Edwiges de Queiroz Vieira no ano de 1914**. Rio de Janeiro: Tipografia do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1914b. Disponível em: <<https://bit.ly/3KQji5w>>. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. **Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio José Rufino Bezerra Cavalcanti no ano de 1917**. Rio de Janeiro, s.n., 1917. Disponível em: <<https://bit.ly/3wc90r2>>. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. **Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo**

ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria, Comércio Idefonso Simões Lopes. Rio de Janeiro: Papelaria e Tipografia Villas-Boas & C, 1921. Disponível em: <<https://bit.ly/3P21oQo>>. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio Miguel Calmon du Pin e Almeida no ano de 1925. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929. Disponível em: <<https://bit.ly/2sb75SJ>>. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio Geminiano Lyra Castro em 1926. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928. Disponível em: <<https://bit.ly/2JqeBBX>>. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.935/2019 – Dispõe sobre prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em 08 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 de maio. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 de maio 2014.

BRASIL. Código de Ética do/a assistente social. Lei 8.662/1993, de regulamentação da profissão. 10 ed. revisada e atualizada. Brasília: **Conselho Federal de Serviço Social**, 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 3.688/2000.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra (Orgs.). Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticos e virtuais. Tradução Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRETTAS, Anderson; PEREIRA, Otaviano; PUELLO, Amaranto (orgs.). Direitos Humanos e práticas inclusivas em educação: diálogos latinoamericanos. V. 1: Os direitos humanos e os avanços na educação inclusiva (Colección Nuestra América). Buenos Aires: Adhilac – Associação de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe; Uberlândia, MG, Brasil: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: <[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/731341/2/\[EBook\]%20Direitos%20Humanos%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Inclusivas%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Vol%201%20%20\(2021\).pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/731341/2/[EBook]%20Direitos%20Humanos%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Inclusivas%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Vol%201%20%20(2021).pdf)>. Acesso em 01 de nov. 2024.

BRITTES, Cristina Maria. Valores, ética, direitos humanos e lutas coletivas: um debate necessário. In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social:** polêmicas, debates e embates. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2013, p. 53-70 (Coletânea Nova de Serviço

Social)

BRITES, Cristina Maria; BARROCO, Maria Lucia Silva. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ética e Direitos Humanos: história e perspectiva. In: BARROCO, Maria Lucia Silva (org.). **Ética, direitos humanos e neoconservadorismo**. São Paulo: EDUC, 2021, p. 29-35. (Série Serviço Social)

BRITO, Mariana. **Índices de democracia**: como mensurar os princípios democráticos? Politize! Disponível em <<https://www.politize.com.br/indices-de-democracia/>>. Acesso em 01 de out. de 2024.

BRITO FILHO; José Claudio Monteiro de. **Ações afirmativas**. 4. ed. São Paulo: LTr, 2016.

CAMPANINI, Annamaria. Conferência I: Serviço Social, internacionalização e produção do conhecimento: desafios contemporâneos. In: I Seminário Internacional “Formação, Pós-Graduação e Internacionalização em Serviço Social: a Amazônia e os Desafios contemporâneos”. TV ABEPSS, 04 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e-C_yOuQjUI>. Acesso em 14 de nov. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos**: sugestões pedagógicas. Passo Fundo: IFIBE, 2010.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O que é a vida cotidiana? In: NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 5. ed. São paulo: Cortez, 2000.

CASTILHO, Cleide de Fátima Viana; CARLOTO, Cássia Maria. **O familismo na política de Assistência Social: um reforço à desigualdade de gênero?** Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248 Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de junho de 2010. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/2.CleideCastilho.pdf>>. Acessado em 02 de maio de 2022.

CASTRO, Alba Tereza B. de. Política educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: BOSCHETTI, Ivanete et al (orgs.). **Capitalismo em crise**: política social e direitos. São Paulo: Cortez, 2010, p. 195-210.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do direito geral e Brasil**. 8.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

CAVALCANTI, Karla Maria Gomes et al. A centralidade das famílias na Políticas Sociais. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n.2, p. 23-35, 2013.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da Violência 2024**. Brasília: Ipea, FBSP; 2024. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>>. Acesso em 19 de set. de 2024.

CESPEDES, Juliana Garcia; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; OLIVEIRA, Suzana Cristina Pereira de e ROSA, Anderson da Silva. Avaliação de impacto do Programa de Permanência Estudantil da Universidade Federal de São Paulo. **Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]**. 2021, vol.29, n.113, pp.1067-1091. Epub 26-Out-2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/s0104->

403620210002902418

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 14 de set. 2024

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. Celso Suow da Fonseca. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 164. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4695.pdf>>. Acesso em 16 de outubro de 2024.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Do neoliberalismo de cooptação ao ultraneoliberalismo: resposta do capital à crise**. 2020. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2020/06/08/do-neoliberalismo-de-cooptacao-ao-ultraneoliberalismo-respostas-do-capital-a-crise/>>. Acesso em 22 nov. 2022.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Matheus Thomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. In: **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012.

COLÉGIO das Fábricas. In: **DICIONÁRIO da Administração Pública Brasileira do Período Colonial (1500-1822)**, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3LR9UQo>>. Acesso em: 6 maio 2022.

COLEMAN, James S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar**. Origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008, p. 26-32.

COLOMBO, Irineu Mario. **Escola de aprendizes artífices ou escola de aprendizes e artífices?** Educar em Revista, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3nHcTQ5>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CONRAD, Robert. **Os últimos anos da escravidão no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

CFESS/CRESS. **51º Encontro Nacional Conjunto CFESS-CRESS: resistências na luta anticapacitista diante da crise ambiental**. 2024. Disponível em <<https://cress-mg.org.br/2024/11/04/o-servico-social-brasileiro-se-manifesta-divulgadas-as-mocoes-aprovadas-durante-o-encontro-nacional-cfess-cress/?nome=O%20Servi%C3%A7o%20Social%20Brasileiro%20se%20manifesta%3A%20Divulgadas%20as%20mo%C3%A7%C3%B5es%20aprovadas%20durante%20o%20Encontro%20Nacional%20CFESS-CRESS>>. Acesso em 11 de nov. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2001. Disponível em: [https://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](https://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: 20, dez. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Assistentes sociais do Brasil: requisições institucionais e respostas profissionais**. Brasília: CFESS, 2025. ISBN: 978-65-86322-18-7.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Produção de documentos e emissão de opinião técnica em serviço social**. Brasília: CFESS, 2022. ISSN: 978-65-86322-07-1.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Anticapacitismo e exercício profissional**: perfil de Assistentes Sociais com Deficiência Brasília. 2023. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/LivroAnticapacitismoExercicioProfissional2023Cfess-Acessivel.pdf>>. Acesso em 19 de outubro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Legislação e Resolução sobre trabalho do/a assistente social**. Brasília: CFESS, 2006. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/LEGISLACAO_E_RESOLUCOES_AS.pdf>. Acesso em 06 de julho de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Teletrabalho e Teleperícia**: orientações para assistentes sociais. Brasília. 2020. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/teletrabalho-telepericia2020CFESS.pdf>>. Acesso em 19 de outubro de 2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Série assistente social no combate ao preconceito**: o que é preconceito? Caderno 1. Brasília. 2016. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno01-OqueEPreconceito-Site.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Série assistente social no combate ao preconceito**: o estigma do uso de drogas. Caderno 2. Brasília. 2016. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno02-OEstigmaDrogas-Site.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Série assistente social no combate ao preconceito**: racismo. Caderno 3. Brasília. 2016. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno03-Racismo-Site.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Série assistente social no combate ao preconceito**: transfobia. Caderno 4. Brasília. 2016. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno04-Transfobia-Site.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Série assistente social no combate ao preconceito**: xenofobia. Caderno 5. Brasília. 2016. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno05-Xenofobia-Site.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Série assistente social no combate ao preconceito**: machismo. Caderno 6. Brasília. 2016. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno06-Machismo-Site.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Série assistente social no combate ao preconceito**: discriminação contra pessoas com deficiência. Caderno 7. Brasília. 2019. Disponível

em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno07-PCD-Site.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Série assistente social no combate ao preconceito:** discriminação contra a população usuária da saúde mental. Caderno 8. Brasília. 2022. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/CFESS-Caderno08-SaudeMental-Site.pdf>>. Acesso em 13 de setembro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **CFESS Manifesta.** Edição especial: em defesa do Estado laico. Brasília. 2016. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/2015-CfessManifesta-EstadoLaico-Site.pdf>>. Acesso em 08 de dezembro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Assistentes sociais no combate ao racismo:** o livro. Brasília, 2020. Acesso em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/2020Cfess-LivroCampanhaCombateRacismo.pdf>>. Acesso em 12 de fev. 2024

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social e as relações internacionais.** Brasília (DF), 2023. ISSN: 978-65-86322-11-8.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional de Assistentes Social.** Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em 12 de fev. 2024

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2024

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS-CRESS). **Bandeiras de luta e ações estratégicas continuadas CFESS-CRESS.** 2022. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/Cartilha-BandeiradeLutas2019eAcoesEstrategicas2016-Site.pdf>>. Acesso em 02 de dezembro de 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Perfil de assistentes sociais no Brasil:** formação, condições de trabalho e exercício profissional. Disponível em <<http://www.cfess.org.br/arquivos/2022Cfess-PerfilAssistentesSociais-Ebook.pdf>>. Acesso em 15 de maio 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Formação, trabalho e participação sociopolítica:** dados complementares ao perfil de assistentes sociais no Brasil. 2024. Disponível em <<https://www.cfess.org.br/arquivos/EbookCFESS-DadosComplementares-PerfilASnoBrasil2024.pdf>>. Acesso em 10 de dezembro 2024.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Seminário Nacional de Serviço Social e Diversidade Trans:** exercício profissional, orientação sexual e identidade de gênero em debate. Brasília: 2020. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/2020Cfess-LivroSeminarioTrans2015-Site.pdf>>. Acesso em 10 de dezembro de 2024. ISBN: 978-65-86322-01-9

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Psicologia e Serviço Social na**

Educação Básica. Lei n.º 13.935/2019. Essa luta tem história! Brasília: CFESS, 2023.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS. Documento Especial. **Subsídios para fortalecimento das ações e organização dos Núcleos de Assistentes Sociais (NAS).** Comissão de Apoio a Grupos Organizados-COMAGO, 2016. Disponível em: <<https://cress-mg.org.br/Upload/Pics/89/89d7da84-45ac-4cfe-a00c-2b3291431f9a.pdf>>. Acesso em 12 de nov. De 2024.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS. **Documento para o fortalecimento dos Núcleos de Assistentes Sociais.** Comissão de Apoio a Grupos Organizados-COMAGO, 2022. Disponível em: <<https://media.webfans.com.br/cress-mg/uploads/2024/10/DOCUMENTO-PARA-O-FORTELECIMENTO-DOS-NUCLEOS-DE-ASSISTENTES-SOCIAS.pdf>>. Acesso em 12 de nov. de 2024.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DO RIO DE JANEIRO (org.). **Projeto ético-político e exercício profissional em Serviço Social:** os princípios do Código de Ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais. Rio de Janeiro: 2013.

COSTA, Liduina Farias Almeida da; MORAES, Wecia Muallem Sousa de. A vulnerabilidade social nas políticas públicas sociais: versões e significados em diferentes linhas interpretativas. In: COSTA, Liduina Farias Almeida de; NIJDAM, Ebe Pimentel Gomes Luz; DUARTE, Samuel Correa (orgs.). Temas em políticas públicas e sociologia: reflexões teóricas e práticas sociais de velhos e novos atores. Gradus Editora, 2024, p. 37-50. Disponível em: <https://www.graduseditora.com/_files/ugd/c7d661_6ffbd56bb87940b886d2a1597f624b09.pdf>. Aceso em 05 de nov. 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. IN: COUTINHO, Carlos Nelson, **Contra a corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 49-69.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Notas sobre cidadania e modernidade.** In Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social, Ano 2, nº 3, dezembro de 2005 – ISSN – 1807-698X. Disponível em: <http://www.ser.puc-rio.br/2_COUTINHO.pdf>. Acesso em: 10 de set. De 2024.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira:** uma equação possível? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Laura Maria; SILVA, Salyanna de Souza; AZEVEDO, Estênio Ericson Botelho (Orgs.). **Serviço Social:** história, formação profissional & ética. Fortaleza: Socialis, Eduece, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** 6 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/3N1DHWN>>. Acesso em: 6 maio 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 245-262, julho, 2002.

DANTAS, Maria Conceição Borges. **O Serviço Social na Política de Educação:** uma história de avanços e possibilidades. Emancipa: o cotidiano em debate, n. 6. São Paulo: CRESS 9a Região, 2021. Disponível em: <<http://cress-sp.or-content/uploads/2016/05/Emancipa-2021-ONLINE-4.pdf>>. Acesso em 06 de julho de 2023.

DAROS, Michelli Aparecida. **Assistência estudantil e a evasão escolar no IFSP:** elementos para reflexão. Conex. Ci. e Tecnol. Fortaleza/CE, v.10, n. 1, p.32-43, Março, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Juventude, Ensino Médio e os Processos de exclusão Escolar.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, abr.-jun., 2016.

DINIZ, Béborá; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wenderson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur, Rev. Int. direitos humanos. 2009, v.6, n. 11, p. 64-77, 2009. Disponível em: < [https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9nbJYM7SzN\(bwzysb/abstract/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9nbJYM7SzN(bwzysb/abstract/?lang=pt)>. Acesso em 09 de novembro de 2024.

DORNELLES, João Ricardo W. Globalização neoliberal, direitos humanos e a violência na Realidade Contemporânea. In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social:** polêmicas, debates e embates. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2013, p. 135-150. (Coletânea Nova de Serviço Social)

DUARTE, Amanda Machado dos Santos; SILVA, Grazielle Nayara Felício; DANTAS, Maria Conceição Borges, DAROS, Michelli Aparecida; BRANT, Nathália Lopes Caldeira. (Orgs.). **Serviço social e educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Cortez, 2019.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Caderno de Pesquisa**, v. 34, n.123, p.539-555, set./dez. 2004.

ELIAS, José Carlos. **Projeto de Lei n.º 3.688/2000.** Dispõe sobre a introdução de assistentes sociais em cada escola. Disponível em: <<https://imagem.camara.leg.br/Imagem/d/pdf/DCD02NOV2000.pdf#page=121>> Acesso em 12 de novembro de 2024.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora em Inglaterra.** Tradução Anália C. Torres Porto: Edições Afrontamento, 1975, 337-362.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Capítulo IX: Barbárie e Civilização.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ESCOLA Real de Ciências, Artes e Ofícios. In: **DICIONÁRIO da Administração Pública Brasileira do Período Colonial (1500-1822)**, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3kJqWJ>>. Acesso em: 6 maio 2022.

EURICO, Márcia Campos. **Nota Técnica sobre o trabalho de assistentes sociais e a coleta do quesito raça/cor/etnia**. Brasília: CFESS, 2022. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/nota-tecnica-raça-cor-2022-nov.pdf>>. Acesso em 11 de outubro de 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2.ed. Brasília: UnB, 2016.

FALCO, Beatriz Simonaio Birelli. OLIVEIRA, Isabel Cristina das Chagas. **A política de assistência estudantil e seu impacto na permanência dos estudantes**. Cadernos Cajuína, V. 6, N. 3, 2021. p.176-190.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Globalização, correlação de forças e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O trabalho da política: saúde e segurança dos trabalhadores**. São Paulo: Cortez, 2010.

FARGONI, Everton Henrique Eleutério; JÚNIOR, João dos Reis Silva. La mercantilización del trabajo intelectual y la fuga de cerebros de Brasil. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización, Sept. De 2023/13-33. DOI: 10.37618. ISSN: 1011-2251. ISSN: 2665-0126

FARIAS, Rita de Cássia Pereira. **Uniforme e trabalho no Vale do Aço: discursos, práticas e significados simbólicos**. Viçosa: UFV, 2012.

FARIAS, Rita de Cássia Pereira. **Entre a igualdade e a distinção: a trama social de uma grande empresa corporificada no uniforme de trabalho**. Tese de Doutorado: UNICAMP, 2010. Disponível em:<https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=dZseWScAAAAJ&citation_for_view=dZseWScAAAAJ:TqgYirikUcIC>. Acesso em 17 de jan. 2025

FÁVERO, Eunice Teresinha. **Questão social e perda do poder familiar**. São Paulo: Veras, 2007.

FÁVERO, Eunice Terezinha (org.). **Famílias na cena contemporânea: (des)proteção social, (des)igualdades e judicialização**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas: da idade Média aos dias atuais**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/A_integra%C3%A7%C3%A3o_do_negro_na_sociedade_de/fiZLEAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover>. Acesso em 05 de out. 2024.

FERNANDES, Florestan. Revolução Burguesa e capitalismo dependente. In: **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. – Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERNANDES, Lígia da Nóbrega. Expansão Ifetiana no Brasil: componentes do processo de precarização do trabalho de Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022.

FERREIRA, Valdir. **Educação e transformação social**. Marília: Lutas Anticapital, 2018.

FERREIRA, Guilherme Gomes; IRINEU, Bruna Andrade. **Diversidade sexual e de gênero e marxismo**. São paulo: Cortez, 2024 (Biblioteca Básica do Serviço Social, v.10).

FERREIRA, Soraide Isabel. O Exercício profissional do/a Assistente Social na Política de educação: desafios e possibilidades na educação profissional e tecnológica. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022.

FERREIRA, B. Eliza; OLIVEIRA, A. Dalila (Orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, páginas 17-32.

FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira. O serviço social na educação e os desafios para o trabalho profissional. In: CFESS. **Assistentes Sociais do Brasil: requisições institucionais e respostas profissionais**. Brasília, 2025. ISBN 987-65-86322-18-7. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5497/n0XmRUcXk5GgQlUnPx9XOZN6lnJ6QB2K.pdf>>. Acesso em 16 de dez. 2025.

FONAPRACE. Plano Nacional de Assistência aos estudantes de Graduação das Instituições Federais (aprovado pela ANDIFES). Belém, julho de 2007. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf>. Acesso em 27 de out. 2024.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

FONSECA, Celso Suckow. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: ETN, 1961.

FONSECA, Celso Suow da. História do Ensino Industrial no Brasil. In: CIAVATTA, Maria, SILVEIRA, Zuleide Simas. **Celso Suow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4695.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação.. In: **Revista Brasileira de Educação**, 1999. n. 10. jan/fev/mar/abr. Disponível em: <https://poars1982.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf>. Acesso em 07 de nov. 2024.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FORQUIM, Jean-Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIM, Jean-Claude (org). **Sociologia da Educação** – dez anos de pesquisa. Petrópolis/RJ; Vozes, 1995, p.21-37.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO (FORPROEX). **Documento final do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**: conceito de extensão, instituição e financiamento. 1987. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em 11 de fev. 2026

FORTI, Valéria. Pluralismo. In: MESQUITA, Andréa Pacheco; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (orgs.). **Dicionário crítico**: estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza: Socialis, 2019.

FORTI, Valéria; MARCONSIN, Cleier; FORTI, Lorena. Direitos Humanos e Serviço social: debater é preciso. In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social**: polêmicas, debates e embates. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2013, p. 29- 52. (Coletânea Nova de Serviço Social)

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n.14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>>. Acesso em 03 de abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática e educação pública na cidade de São paulo. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Silene de Moraes. Direitos Humanos no Brasil: ilusão jurídica ou possibilidade histórica? In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social**: polêmicas, debates e embates. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2013, p. 151-170. (Coletânea Nova de Serviço Social)

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina**. Petrópolis: Vozes Limitadas, 1971. Disponível em <https://catarinas.info/wpcontent/uploads/2016/07/Mistica_feminina.pdf>. Acessado em 10 de abril de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995, páginas 59-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil**: perplexidade, desafios e perspectivas. Em NOVAIS, R. & VANNUCHI, p. (Orgs). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação social. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 180- 216.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana**: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Editora Vozes Ltda: Petrópolis, RJ, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação do ensino médio integrado e com o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: <https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developmento.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Edic. Soc.** Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abri. 2003. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 12 de dez. 2025

GALDINO; Shellen Batista; NUNES, Igor Sastro. **Cartas para um/a jovem assistente social**: reflexões de quem já percorreu e ainda percorre caminhos. João Pessoa: Catarse, 2025.

GANAM, Eliana Almeida Soares. PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **EDUR, Educação em Revista**, 37 (1), Belo Horizonte, 2021. v. 37. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/LXtF95VpbYyzkJTJtkxLrsw/>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

GAULEJAC, Vicente de; HANIQUE, Fabienne. **Capitalismo paradoxante**: um sistema adoeceador. São Paulo: Haucitec, 2024.

GENTILI, Pablo A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás. Tadeu da. (orgs.). Escola S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, 2009, p. 9-49.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo qualidade total e educação**: visões Críticas. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 111-177.

GENTILLI, Raquel. **Representações e práticas: identidade e processo de trabalho no serviço social**. 3.ed. São Paulo: Veras, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

GHIRALDELLI, Reginaldo; ELIAS, Michelly (orgs.). **Diretrizes curriculares e formação em serviço social**. São Paulo: Cortez, 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007

GOMES, Cláudia Maria Costa. O caráter reificado da modalidade de enfrentamento da questão social no campo contraditório de negação e afirmação de direitos. In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social: polêmicas, debates e embates**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2013. p. 93-112 (Coletânea Nova de Serviço Social)

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza; ALMEIDA, Marcus Vinícius Brotto de. Entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Caderno de Ensino, Linguagens e Tecnologia**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 163-174, jul./dez.2020. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/article/view/1715>> . Acesso em: 18 de novembro de 2025

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1: Introdução ao estudo da Filosofia; A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. v. 3, 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.

GRIMM, Viviane. RAUBER, Daniela Thomas. **Programa de auxílios estudantis do IFC na percepção dos estudantes do Ensino Médio Integrado**. Revista Brasileira do Ensino Médio, 2021. Ipojuca (PE), 2021. Dossiê: Tempos e espaços de diálogos sobre o Ensino Médio. v. 4. p.46-63.

GUERRA, Yolanda. Transformações societárias. Serviço Social e cultura profissional: mediações sócio-históricas e ético-políticas. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARA, Angela (orgs.). **Cenários, contradições e pelejas do Serviço social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2016, 83-100.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do serviço social**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GUERRA, Yolanda. Dimensão técnico-operativa. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (orgs.). **Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza; Socialis, 2019.

GUIMARÃES, Maria Clariça Ribeiro. **Movimento estudantil de serviço social e dilemas atuais: o desafio é (re)encantar-se**. In: Universidade e Sociedade, [S.I.], n. 54, p. 70-81, ago. 2014. Disponível em: <<https://enessooficial.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/movimento->

estudantil-de-servic3a7o-social-e-dilemas-atuais-o-desafio-c3a9-reencantar-se-2014.pdf#:~:text=Movimento%20Estudantil%20de%20Servi%C3%A7o%20Social%2C%20mas%2C%20certa%2D,no%20%C3%A2mbito%20do%20MESS%2C%20pois%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 11 de fev. 2026.

GUIMARÃES-IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília, Líber Livro, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 25.ed. São Paulo: Edições Loyola. 2015.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. Oxford University Press: Inglaterra, 2005 [Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves].

HARVEY, David. **A crise do capitalismo**. Mini documentário. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d5CzZqauTVs>>. Acesso em 08 de maio 2023.

HELFREICH, Francine. **Escola pública e serviço social**: reflexões e apreensões sobre o trabalho profissional. Rio de Janeiro: Mórula, 2024.

HERRERA, Joaquín Flores. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antonio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

HORST, C. H. M. O trabalho de assistentes sociais com famílias mediado pelo Projeto Ético-Político. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 138, p. 336-355, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/5FrV7zK3LVLZqrPQztp8nFM/?lang=pt>. Acesso em: 12 de fev. 2026

HORST, Claudio Henrique Miranda. **Família, Marxismo e Serviço Social**: desvendando o invólucro místico. Tese (doutorado) – PPGSS/UFSC. 2018. (Capítulo 2: Bases ontológicas da família e sua particularidade no sistema sociometabólico do capital).

HORST, Claudio Henrique Miranda; Miotto, Regina Célia Tamaso. **Crise, Neoconservadorismo e Ideologia da Família**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/227529/Servi%C3%A7o%20Social%20quest%C3%A3o%20social%20e%20direitos%20humanos%20%20E-BOOK%2026ago21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 10 de set. 2024.

HORST, Claudio Henrique Miranda. Transformações Societárias e Impactos nas Famílias: Diversidade Familiar ou Desestruturação Familiar?. In: Maria Lúcia Teixeira Garcia; Mirian C. V. Basílio Denadai. (Org.). **Família, Saúde Mental e Política de Drogas** - Temas Contemporâneos. 1ed.São Paulo: Annablume Editora, 2018, v. 1, p. 13-41.

HORST, Claudio Henrique Miranda; ANACLETO, Talita Freire M (orgs.). Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. **A dimensão técnica-operativa no trabalho de assistentes sociais**. Belo Horizonte: CRESS, 2023. Disponível em: <https://cress-mg.org.br/wp-content/uploads/2023/06/Livro-CRESS-MG-_-A-dimens%C3%A3o-t%C3%A9cnica-operativa-no-trabalho-de-assistentes-sociais-.pdf>. Acesso em 06 de nov. 2024.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social na perspectiva histórico-crítica: 50 anos dos congressos brasileiros de assistentes sociais**. São Paulo: Cortez, 2025.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Os desafios da profissão de Serviço Social no atual contexto de retrocessos das conquistas da classe trabalhadora. In: **Diálogos do Cotidiano** – Assistente Social: reflexões sobre o cotidiano profissional. Caderno 1. Brasília: CFESS, 2021, p. 16-48.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no serviço social contemporâneo: trajetória e desafios**. Disponível em: www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-2.pdf. Acesso em 21 de ago. 2025

IAMAMOTO, Marilda Villela. Marxismo e Serviço Social: uma aproximação. **Revista Libertas**. V. 18, n. 2, p. 204-226, ago/dez, 2018.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 5.ed. São paulo: Cortez, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IASI, Mauro. O Direito e a luta pela emancipação humana. In: FORTI, Valéria; BRITES, Cristina Maria (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social: polêmicas, debates e embates**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 171-194 (Coletânea Nova de Serviço Social)

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 6. ed. Campinas: Alínea, 2017.

JOSIOWICZ, Alejandra Judith. **A cruzada das crianças: intelectuais, cultura e política na América latina**. Rio de janeiro: FIOCRUZ, 2023.

KOKAY, Erika; BORGES, Lêda. Projeto de Lei n.º 3.599/2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir os profissionais da área de psicologia e de serviço social no quadro funcional dos estabelecimentos de educação básica. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2322488&filename=Avulso%20PL%203599/2023>. Acesso em 12 de novembro de 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Cecília Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOURILSKY, Philippe. **O manifesto do altruísmo**. Questionamentos políticos, sociais e filosóficos sobre o individualismo e a necessidade do coletivo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

KRÜGER, Tânia Regina; HILLESHEIM, Jaime (orgs.). **Serviço Social: questão social e direitos**

humanos. V. v., Florianópolis: Editora da UFSC, 2024. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/260035/Servico_social_V-Ebook-30set2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 02 de out. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. *In*: FERRETI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva; SALES, Maria Rita N. Sales (Orgs). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina:** uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LESSA, Sergio. **A crise da esquerda e do projeto ético-político do serviço social.** Maceió: Coletivo Veredas, 2020.

LIMA, Rodrigo Silva. Juventude e Serviço Social: condições de vida e cotidiano dos universitários. *In*: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

LIMA, Jéssica Cleophas do Carmo; SANTOS, Vera Núbia. Expansão da educação superior no Brasil, privatização e oferta de cursos em serviço social na Bahia. *In*: CONCEIÇÃO, Maria da et al (orgs.) **Serviço Social em contracorrente.** Curitiba: CRV, 2021, p. 137-154

LOPES, Cinthia Fonseca (org.). **Competências e atribuições do/a assistente social:** requisições e conhecimentos necessários. Fortaleza: Socialis, 2018.

LOSURDO, Domenico. **A luta de classes: uma história política e filosófica.** São Paulo: Boitempo, 2015.

LÖWY, Michael. **Ideologia e ciências sociais:** elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LUIZ, Danuta Estrofika Cantoia. **Emancipação e serviço social:** a potencialidade da prática profissional. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

LUIZ, Maria Cecília (org.). Violências no cotidiano social e escolar: desnaturalizando com a arte. Documento eletrônico. São Carlos: SEaD-UFSCar, 2020. 266 p. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1KS7PCPi-p8cZ1HflqPapBivxRudA6tNY/view>>. Acesso em 08 de nov. 2024

MARANHÃO, César. Uma peleja teórica e histórica: serviço social, secretismo e conservadorismo. *In*: MOTA, Ana Elizabete; AMARA, Angela (orgs.). **Cenários, contradições e pelejas do Serviço social brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2016, 165-205

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada.** 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

MARI, Cezar Luiz de. O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana. In: FILHO, Domingos Leite Lima. (org.). **Trabalho e formação humana: o papel dos intelectuais e da educação**. Curitiba: UFTPR, 2011, v. 1, p. 65-84. Disponível em: <<https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-cezar-2.pdf>>. Acesso em 03 de nov. 2024

MARINHO, Jéssica Reis; MENDES, Neuriane de Castro. Política de Assistência Estudantil no contexto amazônico: discutindo permanência e êxito junto aos discentes do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Campus Parintins. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

MARQUES, Elídio Alexandre Borges. Direitos Humanos: para um esboço de uma rota de colisão com a ordem da barbárie. In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social: polêmicas, debates e embates**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2013, p. 195-209 (Coletânea Nova de Serviço Social)

MARSILLAC, Narbal de. **Retórica e direitos humanos**. Curitiba: Appris, 2020.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital** (livro III, 2º tomo), São Paulo: Abril, 1983.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, vol. 1: o processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant'Anna – 34. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008a.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. **Capitalismo, políticas sociais e combate à pobreza**. Ijuí: Unijuí, 2010.

MENICUCCI, Telma; GOMES, Sandra. **Políticas sociais: conceitos, trajetórias e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2018.

MERRIEN, François Xavier. O novo regime econômico internacional e o futuro dos Estados de Bem-Estar Social. In: Delgado, Mauricio Godinho; PORTO, Lorena Vasconcelos. (Orgs.). **O Estado de Bem-Estar Social no século XXI**. São Paulo: LTR, 2007.

MESQUITA, Andréa Pacheco; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (orgs.). **Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza: Socialis, 2019.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. 5. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZAROS, István. **Para Além do Capital: Rumo a uma teoria da transição**. Boitempo. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Família e políticas sociais. In: BOSCHETTI, Ivanete et. al. (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 130-148.

MIOTO, Regina Celia Tamasso. **Família Contemporânea e Proteção Social: notas sobre o contexto brasileiro**. In: Fávero, Eunice T. (Org.). **Famílias na Cena Contemporânea- (des)proteção social, (des)igualdades e judicialização**. 1ed. Uberlândia:Navegando,2020, v.1, p. 25-38. Disponível em: <<https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/feito>>. Acesso em 17 de out. 2024

MIOTO, Regina Célia Tamasso; CAMPOS, Marta Silva; LIMA, Telma Cristiane Sasso. Quem cobre as insuficiências das Políticas Públicas? Contribuição ao debate da família na provisão do bem-estar social. **Revista de Políticas Públicas**, v. 10, p. 165-185, 2006.

MIRANDA, Emmanuella Aparecida. **Educação e política de cotas: dos intelectuais e do direito**. Curitiba: Appris, 2018.

MIRANDA, Emmanuella Aparecida; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. Tendência(s) das políticas sociais contemporâneas e seus rebatimentos sobre os direitos humanos e o serviço social. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 625–647, 2024. DOI: 10.5433/1679-4842.2024v27n3p625. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/49142>. Acesso em: 16 jan. 2026.

MIRANDA, Emmanuella Aparecida; FARIAS, Rita de Cássia Pereira; OLIVEIRA, Lilian Aparecida Carneiro. A resignificação do acesso à educação como expressão dos direitos humanos. **Serviço Social & Realidade**. Franca, v. 32, fluxo contínuo, p. 52-67, jan/2025. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/4302>>. Acesso em: 29 de jan. 2025.

MIRANDA, Emmanuella Aparecida; FARIAS, Rita de Cássia Pereira; TOSTA, Késia Silva; VALENTE, Carolina Caldeira. **A educação como política**: do que estamos falando? In: SILVA, Marcela Mary José (org.). *A educação pública e o serviço social: debates, experiências e incertezas*. Santa Maria: Arco Editores, 2023. 193-215. Disponível em: <https://96abf9fb-a2b4-4f23-8e8b-68d6bbf54168.usrfiles.com/ugd/96abf9_bbfb18a219d45369d6999310c591b02.pdf>. Acesso em : 08 de set. 2024.

MIRANDA, Emmanuella Aparecida; FARIAS, Rita de Cássia Pereira; REIS, Lilian Perdigão Caixêta. **Serviço Social e Juventudes**: notas sobre a atuação profissional de assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação. *Conjecturas*. v. 22, n. 17, p. 1049-1073, dez/2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/366870666_Servico_social_e_juventude_notas_sobre_a_atuacao_profissional_de_assistentes_sociais_nos_institutos_federais_de_educacao>. Acesso em: 28 de ago. 2024.

MIRANDA, Emmanuella Aparecida; GUIMARÃES, Mariza Maria de Freitas; FOLGADO, Rosilane Meneses. Caminhos para a profissionalização e profissionalidade: um debate sobre a intervenção profissional no cenário da educação. **Revista Conexão Gerais [online]**, v. 14, p. 107-118, dez/2022. Disponível em: <https://media.webfans.com.br/cress-mg/uploads/2022/12/RCG-DEZ22_-VERSAO-2.pdf>. Acesso em 02 de set/2024.

MIRANDA, Emmanuella Aparecida; OLIVEIRA, Lilian Aparecida Carneiro. Trabalho e educação: a integração como possibilidade de transformação social. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, p. 27136-27149, 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26511>>. Acesso em 10 de julho de 2023.

MIRANDA, Jakelinne Lopes de Sousa; SOUSA, Patrícia Teles de Alencar; BORGES, Erika Aparecida de Araújo; NASCIMENTO, Lana Cristina Rodrigues do. A contribuição do Serviço Social na Educação: relatos de experiência sobre cidadania no PRAEI, no IFPI, Campus Floriano. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

MONTAÑO, Carlos; GUERRA, Yolanda. **Serviço social crítico**: Teoria e prática, uma análise dos fundamentos do serviço social para a construção/consolidação de uma perspectiva crítica da profissão. Campinas: Papel Social, 2024.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934). 2. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2025.

MORAES, Carlos Antonio de Souza; LIMA, Neusa Cavalcante (orgs.). **Pesquisa em serviço social**: teoria, método e metodologia. São paulo: Cortez, 2024.

MORAES, Patricia Maccarini. Análises sobre a Permanência Estudantil nos Institutos Federais de Educação. **Educação & Realidade** [en linea]. 202343. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317275135017>>. Acesso em 19 de set.2024.

MORAES, Patrícia Maccarini; NUNES, Renata; HORST, Claudio Henrique Miranda; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Familismo e Política Social: aproximações com as bases sócio-históricas brasileira. **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, v. 24, p. 802-818, 2020.
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13675>.

MORAES, Michelle Rodrigues; LIMA, Gleyce Figueiredo de. Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana**. In: Anais... Abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

MOTA, Ana Elizabete; AMARA, Angela. Serviço Social brasileiro: cenários e perspectivas nos anos 2000. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARA, Angela (orgs.). **Cenários, contradições e pelepas do Serviço social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2016, 29-54.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, ebook, 2012.

NASCIMENTO, Andréia Lucena de Gois. **Serviço social & educação: uma análise sob a perspectiva do projeto ético-político da profissão**. Curitiba: CRV, 2020.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. **FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Minas Gerais: UFU-MG, p. 147-157, 2012.

NASCIMENTO, Clara Martins do; ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. O Serviço Social na Assistência Estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. **FONAPRACE: Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Minas Gerais: UFU-MG, p. 167-179, 2012.

NASCIMENTO, Clara Martins do; SANTOS, Josiane Soares. Assistência Estudantil no IFS. Aracaju: IFS, 2014. 173 p.

NETO, Manoel de Almeida. A expansão e a persistência das desigualdades no sistema de ensino superior no Brasil. In: **Desigualdades educacionais e pobreza**. FAHEL, Murilo et al (orgs.). Belo Horizonte: PUC Minas, 2013, p.49-68.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano, conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Estado e “questão social” no capitalismo dos monopólios. In: **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. – 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. **Crise do capital e consequências societárias**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n.111, p.413-429, jul./set. 2012.

NEVES, L. M. W. (Org.) et al. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo, Xamã, 2010. (p. 39-95).

NOGUEIRA, Maria Alice; MARTINS NOGUEIRA, Claudio M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Limites e Possibilidades. **Educação & Sociedade**, n. 78, p. 15-36, abril/2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, Cíntia Carolina de. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Minas Gerais: questões de raça e gênero**. Horizonte: CEFET-MG dissertação de mestrado, 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Ednéia Alves. Direitos sociais na ordem burguesa: entre a farsa e a tragédia. In: OLIVEIRA, Ednéia Alves; LAMAS, Fernando Gaudaretto (orgs.). **Ciências humanas e pensamento crítico: um caminho para Marx**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015, p. 65-87.

OLIVEIRA E BRAGA, Glauco Pereira de. DAL PRÁ, Keli Regina. Assistência estudantil: delimitações históricas e o novo quadro na conjuntura brasileira. **Cadernos Cajuína**, V. 6, N. 3, 2021. ISSN: 2448-0916

OLIVEIRA, Romilda Sergia de. **Educação superior e assistência estudantil em Minas Gerais: das lutas e resistências nasceu a flor** [recurso eletrônico] / Jussara Maria de Carvalho Guimarães e Romilda Sergia de Oliveira (organizadoras). – Montes Claros: Editora Unimontes, 2021. 215 p.

OLIVEIRA, Robson de. Suspensão ou morte: notas sobre o cotidiano da classe que vive de seu trabalho. **Temporalis**, [S. l.], v. 21, n. 41, p. 367–380, 2021. DOI: [10.22422/temporalis.2021v21n41p367-380](https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/29276). Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/29276>>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais**. Uma revolução n educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf> Acesso em 27 de jan. 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira; Caldas, Luiz; Sobrinho, Moisés Domingos. In: Pacheco, Eliezer Moreira; Morigi, Valter (Orgs). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola, transformara a educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

PAIVA, Angela Randolpho (org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAIVA, Beatriz Augusto de; SALES, Mione Apolinário. **A nova ética profissional: praxis e princípios**. In: BONETTI, Dilséa Adeodata; SILVA, Marlise Vinagre; SALES, Mione Apolinário; GONELLI, Valéria (orgs). **Serviço Social e Ética – Um convite a uma nova praxis**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PAQUIELLA, Larissa de Moura; GOMES, Isabela da Silva. O acesso não se limita ao ingresso: Assistência Estudantil e ações do Serviço Social no Instituto Federal do Rio de Janeiro. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

PAULA, Luciana Gonçalves Pereira de Paula. Reflexões sobre o componente ideológico do trabalho profissional do assistente social. **Serviço Social em Revista**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 5–24, 2018. DOI: 10.5433/1679-4842.2018v20n2p5. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/32559>>. Acesso em: 24 nov. 2025.

PEGADO, Erika Araújo da Cunha. **Reflexos da História no Cotidiano Institucional desde a Escola de Aprendizes e Artífices até o CEFET-RN**. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI, Natal: IFRN Editora, 2006. 132 p. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1159> . Acesso em 22 mar. 2024.

PELISSARI, Lucas Barbosa. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional, técnica de nível médio**. 223f. Dissertação de Mestrado em Educação. - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27670/R%20-%20D%20-%20PELISSARI%2c%20LUCAS%20BARBOSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 19 de julho de 2023.

PELOSO, Ranulfo (org.). **Trabalho de base**: seleção de roteiros organizados pelo Cepis. São Paulo: Expressão popular, 2012.

PEREIRA, Evelyne Medeiros. Dimensão educativa do Serviço social. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (orgs.). **Dicionário crítico**: estágio supervisionado em Serviço Social. Fortaleza; Socialis, 2019.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. A questão social e as transformações das políticas sociais: respostas do Estado e da sociedade civil. **SER Social**, Brasília, n. 6, p. 119–132, 2009. DOI: 10.26512/ser_social. V0i6. 12852.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Política social e os desafios estruturais da democracia no capitalismo recente. In: NEVES, V. Neves; CASTRO, Alba Tereza Barroso de.(orgs.). **Democracia, sociedade civil e Serviço Social**: uma perspectiva crítica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012, p. 15-32.

PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e serviço social**: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São paulo: Xamã, 2008.

PEVIRGULADEZ, Allan. **Manual prático de educação antirracista**. São Paulo: Cortez, 2024.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9.

PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2008, p. 65-88.

PISTRAK, Mosey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Mosey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POLANY, Karl. **A grande transformação: as origens de nossa época**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

PORTES, Écio. **Trabalho escolar das famílias populares**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família & Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 61-80.

PRADA, Talita. SURDINE, Mônia Carla da Costa. **A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. SER Social. jul. /dez.2018. p. 268-289.

PRAXEDES, Rosângela Rosa; PRAXEDES, Walter. **Educando contra o preconceito e a discriminação racial**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PRIORI, Gabriela. **Política é para todos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. 271 p.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Escola de Aprendiz e Artífices do Paraná (1909-1930)**. Tecnologia & Humanismo, Curitiba, v. 39, ano 24, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2PKEsLH>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Método intuitivo e o Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional**. Revista Educação e Tecnologia, São Paulo, v. 3, n. 2, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/3aYUvNo>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RAMOS, Sâmia Rodrigues; ABREU, Maria Helena Elpídio. O estágio supervisionado e a formação profissional em Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARA, Angela (orgs.). **Cenários, contradições e pelejas do Serviço social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 255-288

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RIBEIRO, Henrique Meneses. A educação profissional como política pública de formação de jovens para o mercado de trabalho. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso

em 22 de jun. 2022

RISSI, Rita de Cássia Cristino Marcos. Das ações assistenciais à Política de Assistência Estudantil: a permanência estudantil na Rede Federal de Ensino Brasileira: um estudo de caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do rio de Janeiro. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

RIZZI, Ester Gammardella; XIMENES, Salomão Barros. Por que é importante considerar a educação um direito humano? In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sergio (orgs.). **Escola pública**. Práticas e pesquisas em educação. Santo André, SP: Editora da UFABC, 2023, p. 19-30. *E-book*

RODRIGUES, A. M., & RODRIGUES, A. C. da S. (2022). **Estudo sobre evasão e permanência em cursos técnicos profissionalizantes**. Linhas Críticas, 28, e43703. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc28202243703>>. Acesso em 19 de set. 2024

ROMÃO, José Eustáquio. Prefácio. In: FERREIRA, Valdir. **Educação e transformação social**. Marília: Lutas Anticapital, 2018, p. 7-10.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cv000053.pdf>>. Acessado em 10 de outubro de 2023.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza; PEQUENO, Andreia Cristina Alves. **Direitos humanos e serviço social**. São Paulo: Saraiva, 2015.

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. Direitos humanos: argumentos para o debate no Serviço Social. In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social**: polêmicas, debates e embates. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2013, p. 71-92 (Coletânea Nova de Serviço Social)

RUIZ, Jefferson Lee de Souza. A defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e do autoritarismo. In: Conselho Regional de Serviço Social (org.). **Projeto ético político e exercício profissional em serviço social**: os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais. Rio de Janeiro: CRESS, 2013, p. 29-41.

SÁ, Jeanete Liasch Martins de (Org.). **Serviço Social e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2019.

SACHS, Érico. **Marxismo e luta de classes**: questões de estratégia e tática. Salvador: EGBA, 2010.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Capitalismo e processo político no Brasil: a via brasileira para o desenvolvimento do capitalismo. In: **Revista Novos Rumos**, v. 52, n.1 Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/0102-5864.2015.v52n1.8481>>. Acesso em 25 de nov. 2022.

SANTIAGO, Leoncio. **O serviço social e a educação popular freireana**: a dimensão político-pedagógica emancipatória do exercício profissional. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOMÉ, J. T. La mercantilización y despolitización de la educación. **Eskola Publikoa**, n. 42, p. 8-11, 2009.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/qBqcryfLqbvsnf7y6HkXNrv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 12 de fev. 2026.

SANTOS, André Michel dos. **Serviço Social na Educação: um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais**. Curitiba: CRV, 2020.

SANTOA, Sandra Aparecida Silva dos; HACK, Neiva Silvana. Pesquisa e extensão. Contributos para o desenvolvimento da propositividade na formação acadêmica. In: DAVET, Aurea Bastos; BRUN, Adriane Bühler Baglioli; ALBIERO, Cleci Elisa (orgs.). **Serviço Social: educação e formação profissional em pauta**. Curitiba: CRV, 2021, p. 163-176.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. Unidade teoria/prática. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (orgs.). **Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza; Socialis, 2019.

SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX, Sheila, GUERRA, Yolanda (Orgs.). **A dimensão técnico-operativa no serviço social: desafios contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Escolástica. **Educação social e pobreza**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. Os caminhos da Educação Popular e o encontro com o Serviço Social. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. (orgs.) **Serviço Social e Educação**. Uberlândia: Navegando, 2020. p 203-225.

SANTOS, Ana Sílvia Paixão; DIAS, João Vinícius dos Santos. “O sorriso negro” de dona Ivone Lara, o “tornar-se negro” de Neusa Santos e o “descolonizar” de Frantz Fanon: contribuições apagadas da história da reforma Psiquiátrica Brasileira. IN: FARIA, Alessandra Rios de (org. et al). **Nada será como antes: invenções cotidianas para o cuidado em liberdade nas redes de atenção psicossocial**. Belo Horizonte: ESP-MG, 2024.

SANTOS, Silvano Messias dos; Freire, Rebeca Sobral. Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 2, p. 260–280, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/5089>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SANTOS, Viviane Medeiros dos. Transformações societárias: repercussões no serviços social. In: **Revista Katálizes**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 53-62, jan./abr. 2020 ISSN 1982-0259. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rk/v23n1/1982-0259-rk-23-01-53.pdf>>. Acessado em 04 de abril de 2022.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>>. Acesso em 30 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos. IN: **Revista Brasileira de Educação** – ANPED. v. 12. n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 14 de mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. In: *Revista Faz Ciência*, v. 12, n. 16, jul./dez. 2010, p. 13-36. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7434>>. Acesso em 02 de nov. 2024.

SCOTT, Juliano Beck *et al.* O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SCHER, Aline Juliana; OLIVEIRA, Edson Marques. Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul: Campus Realeza/PR. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3915>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SCHERER, Giovane Antonio; PERONDI, Maurício; DINIZ, Carolina Silva; BRUM, Denis Santos. Acesso e permanência das juventudes no Ensino superior: contrações e possibilidades diante do avanço neoliberal. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

SCHEFFER, Graziela. **Serviço social, formação brasileira e questão social**: relações de exploração-opressão. Curitiba: CRV, 2020.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helana; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 26, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/bitstream/handle/BDPI/11985/art_SILVARES_Adolescencia_atraves_dos_seculos_2010.pdf?sequence=1>. Acesso em 12 de set. 2023

SETUBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em serviço social**: utopia e realidade. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M. de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. – 2.ed. -Rio de Janeiro: DP&A Lamparina, 2002.

SILVA, Cristina Dias da; GUIMARÃES, Sílvia Maria Ferreira. (orgs). **Antropologia e saúde**: diálogos indisciplinados. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2017.

SILVA, Ademir Alves da. **Políticas Sociais**: arenas de lutas por acesso à riqueza social. São Paulo: Veras, 2016.

SILVA, Maria Liduína de Oliveira e; NOGUEIRA, Claudia Mazzei; DUARTE, Joana das Flores; QUEIROZ. (orgs.). **Trabalho e serviço social**. São Paulo: Cortez, CAPES, CNPq, UNIFEPS, 2024.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.). **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. 2. ed. São paulo: Veras; São Luís (MA): Grupo de Avaliação e Estudos da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza (Gaepp), 2013.

SILVA, Alexsandra Maria Sousa; XIMENES, Verônica Moraes. Políticas Públicas e Juventude: análises sobre o protagonismo juvenil na perspectiva dos jovens pobres. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais** 14(1). São João del-Rei, janeiro-março de 2019.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da Silva. **Questão social e serviço social no Brasil**: fundamentos sócio-históricos. 2. ed. Campinas/Cuiabá: Papel social/ EdUFMT, 2014

SILVA, Lucilia Carvalho da. Os sentidos da educação para a população excedente , o ingresso dos “mais pobres” nos cursos de formação inicial e continuada do IFRJ. *In: Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social*, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

SILVA, Maria Liduína de Oliveira e (Org.). **Congresso da virada e o serviço social hoje**: reação conservadora, novas tensões e resistências. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Marcela Mary José da. **A materialização do projeto ético-político do serviço social**: um convite à reflexão sobre o projeto ético-político do serviço social brasileiro. Campinas: Papel Social, 2012.

SILVA, Polyana Machado Gomes da. A atualidade do pensar marxiano na sistematização do exercício profissional do Serviço Social. In: **Anais VI Seminário CETROS**: Crise Mundo do Trabalho no Brasil – desafios para a classe trabalhadora. Ceará: 2108. ISSN: 2446-8126. Disponível em <https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51361-15072018-172943.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2024.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIQUEIRA, Luana. **Pobreza e serviço social**: diferentes concepções e compromissos políticos. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Manoel de Jesus Araújo. As Escolas de Aprendizes Artífices e suas fontes inspiradoras. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v.5, n. 4, p. 69-77, out/dez. 1981. Disponível em:<<https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87515>>. Acesso em 17 de jan. 2025.

SOARES, Priscila, FERREIRA, Edilene da Silva Ferreira; AMARAL, Cledir de Araújo Amaral. Políticas de Assistência Estudantil e Educadores Não Docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Educação em Revista** , [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/36853>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SOARES, Priscila; AMARAL, Cledir de Araújo. A assistência estudantil no processo educacional:

possibilidades de atuação. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/W3rSB3FhJJpGy3vRwmBDxJg/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUSA, Charles Toniolo de; OLIVEIRA, Bruno José da Cruz. Criminalização dos pobres no contexto da crise do capital: reflexões sobre seus rebatimentos no Serviço Social. In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social: polêmicas, debates e embates**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2013, p. 113-134 (Coletânea Nova de Serviço Social)

SOUZA, Iris de Lima. Serviço Social e Educação: uma questão em debate. In: **Revista Interface**, Natal, V.2 N. 1., 2005.

SOUZA, Edivânia Ângela de; MENDES, Jussara Maria Rosa; WUNSCH, Dolores, Sanches; REIDEL, Tatiana; GOMES, Vera Lúcia Batista; CARDOSO, Welson de Souza; CASTILHO, Daniela Ribeiro. **Cativeiro neoliberal: análise das condições de trabalho e de saúde de assistentes sociais da seguridade social**. Campinas: Papel Social, 2023.

SOUZA, Edvânia Ângela de; SILVA, Maria Liduína de Oliveira e. (orgs.). **Trabalho, questão social e serviço social: a autofagia do capital**. São Paulo: Cortez, 2019.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. A legislação federal para o ensino profissional e a Escola de Aprendizizes e Artífices do Amazonas. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 27., 2013, Natal. Anais... Natal, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2QPXw0p>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SOUZA, Fabrícia Dantas. O exercício profissional do Assistente Social na educação superior: a particularidade da dimensão educativa na Assistência Estudantil. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022

SOUZA, Isabela. Evolução dos direitos humanos no Brasil. **Politize!** Disponível em: <<https://www.politize.com.br/direitos-humanos-no-brasil/>>. Acesso em 01 de ou. 2024.

SOUZA, G.; SOARES, M. G. M. Contrarreformas e recuo civilizatório: um breve balanço do governo Temer. **Revista Ser Social**, nº 44, jan-jun. 2019.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, 2003Tradução . Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000300003>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

STROISCH, Adriane. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do Campus São José do Instituto Federal de santa Catarina (2009-2010)**. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 2012.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2014. DOI: 10.21573/vol30n12014.50020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50020>. Acesso em: 17 jan. 2025.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. IX ANPED SUL. **Seminário de Pesquisa em Educação da Rede Sul**. 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>

Acesso em 05 de fev. 2023.

TAQUETTI, Camila Lopes; SANTOS, Lourena Barbosa dos; MACHADO, Eliana Cristina Gusmão. Diálogos sobre e com juventudes. In: **Anais/16º Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social**, de 2 a 7 de dezembro de 2018, em Vitória (ES). – Vitória (ES): Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/abepss/index>>. Acesso em 22 de jun. 2022.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**. 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008. p. 19-47.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola**: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação, n. 32, v. 11, p. 211-225, maio/ago. 2006.

TONIOLO, Charles. **Profissões e serviço social**. Surgimento e regulamentação ética no Brasil. Curitiba: CRV, 2022.

TRINDADE, José Damião de Lima. Os direitos humanos: para além do capital. In: FORTI, Valéria; BRITES, Cristina Maria (Orgs.). **Direitos Humanos e Serviço Social**: polêmicas, debates e embates. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2013, p. 11-28 (Coletânea Nova de Serviço Social)

TRINDADE, José Damião de Lima. **História social dos direitos humanos**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels**: emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2011.

VAN ZANTEN, Agnés. (Coord.) **Dicionário de Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafios a serem enfrentados. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, 2013. p. 459-485. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/aval/a/VmmLwb3h8zbnsKVnJRJKqDz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 26 de jan. 2026.

VASCONCELLOS, Gilberto Felisberto. **Nossa vida de cada dia entre o supermercado e a drogaria**: ensaio sobre Silva Mello. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

VASCONCELOS, Ana Maria de. **A/o assistente social na luta de classes**: projeto profissional e mediações teórico-práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

VELOSO, Milene; GOMES, Jeanete; WADY, Guilherme. **Direitos humanos em cena**: disseminando informações através das artes cinematográficas para o enfrentamento das violações de Direitos Humanos. São Paulo: Dialética, 2024.

VINAGRE, Marlise. Código de ética profissional. In: MESQUITA, Andréa Pacheco de; GUERRA, Yolanda; GONÇALVES, André de Menezes (orgs.). **Dicionário crítico: estágio supervisionado em Serviço Social**. Fortaleza; Socialis, 2019.

XIMENES, Salomão Barros; SILVEIRA, Adriana Dragone. Judicialização da educação: caracterização e crítica. IN: OLIVEIRA, Vanessa Elias de (org.). **Judicialização de políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2019.

WASELFISZ, J. **Mapa da violência no Brasil: homicídios por armas de fogo no Brasil**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024

WELLEN, Henrique; CARLI, Ranieri. Serviço Social e a relação entre teoria e prática. In: MOTA, Ana Elizabete; AMARA, Angela (orgs.). **Cenários, contradições e pelejas do Serviço social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2016, 145-163.

WERNECK, Claudia. Sociedade Inclusiva. **Quem cabe no seu todos?** 2. ed. Rio de Janeiro:WVA, 2002.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Revista Temnporalis**, Brasília: ABEPSS, Graflíne, ano 2, n. 3, p. 33-40, 2001.

APÊNDICES**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO - ASSISTENTES SOCIAIS**

Data da aplicação: ____/____/____

Bom dia (tarde/noite)

Estou trabalhando em uma pesquisa Tese de Doutorado sobre o SERVIÇO SOCIAL E A PRÁTICA DA DEFESA INTRANSIGENTE DOS DIREITOS HUMANOS: FAMÍLIA, ESCOLA E QUESTÃO SOCIAL. O objetivo é entender como se dá a prática das/os assistentes sociais que trabalham na Rede Federal Tecnológica de educação acerca da defesa dos direitos humanos. Peço sua colaboração para responder as questões, que não tomará muito do seu tempo e contribuirá, fundamentalmente, para compreendermos qual o sentido de ser da profissão no espaço educacional e seus novos rumos a partir do advento da lei 13.935/2019. Sua identidade será preservada e as respostas serão somadas a de outros participantes. Não serão informados dados individuais. Todo tratamento a sua participação seguirá os princípios éticos da pesquisa e as novas regras relativa ao sigilo de dados. Peço, por gentileza, que suas respostas sejam dadas de maneira sincera. Não se preocupe, pois não existe resposta correta ou errada, todas são úteis para a compreensão do tema. Agradeço sua participação.

Dados do Nome da (o) participante:

1) Nome: _____

2) Instituto Federal em que trabalha: _____

3) Possui nome social? () Sim () Não

4) Idade: _____

5) Como você se identifica?

() Intersexo

() Homem cis

() Homem trans

() Mulher cis

() Mulher trans

() Travesti

() Não binário

() Queer

() Prefiro não responder

() Outra. Qual? _____

6- Qual a sua orientação sexual?

() Assexual

() Bissexual

() Gay

() Heterossexual

() Lésbica

() Pansexual

() Prefiro não responder

() Outro. Qual? _____

7- Em relação à identidade étnico-racial, como você se identifica?

() Negra/Preta

() Negra/Parda

() Branca

() Amarela

() Indígena

() Outra. Qual? _____

8- Qual seu vínculo religioso?

() Católico

() Evangélico

() Espírita

() Não possuo vínculo religioso.

() Outro. Qual? _____

9- Qual seu estado civil?

() Casado/a

() União estável

() Solteiro/a

() Divorciado/a

() Separado/a

() Viúvo/a

() Outro. Qual? _____

10) Você possui alguma deficiência?

- () Física
- () Visual
- () Auditiva
- () Mental/Intelectual
- () Psicossocial
- () Deficiência Múltipla
- () Comorbidades relacionadas ao TDAH
- () Outra
- () Não possuo deficiência
- () Prefiro não responder

11) Qual sua carga horária de trabalhos

- () 10h
- () 20h
- () 30h
- () 40h

12) Você tem momento reservado, dentro do local de trabalho, para se manter atualizado/a ou realizar estudos relativos às demandas e requisições institucionais?

- () Sim
- () Não

13) Incluindo você, quais pessoas compõem o seu grupo familiar? (Ex: José Maria – pai – 60 anos – pedreiro – renda bruta R\$2000,00)

14) Principal responsável pela renda familiar:

- () eu mesma/o
- () meu/minha cônjuge
- () pai
- () mãe

() outros (quem)? _____

15) Qual a renda bruta do grupo familiar?

- () Até um salário mínimo (R\$1.320,00)
- () de 1 a 2 salários mínimos (R\$1.320,01 a R\$2.640,00)
- () de 2 a 3 salários mínimos (R\$2.640,01 a R\$3.960,00)
- () de 3 a 4 salários mínimos (R\$3.960,01 a R\$5.280,00)
- () de 4 a 5 salários mínimos (R\$5.280,01 a R\$6.600,00)
- () de 5 a 6 salários mínimos (R\$6.600,01 a R\$7.920,00)
- () de 6 a 7 salários mínimos (R\$7.920,01 a R\$9.240,00)
- () de 7 a 8 salários mínimos (R\$9.240,01 a R\$10.560,00)
- () acima de 10 salários mínimos

16) Quanto tempo faz que você trabalha na atual instituição federal de educação?

17) Quanto a sua formação profissional, você fez o bacharelado em serviço social em qual modalidade?

- () Presencial () Semi presencial () EAD

18) Em qual instituição de ensino você se formou?

19) Em que ano se formou?

20) Quanto a sua formação profissional, você fez o bacharelado em serviço social em qual instituição?

- () Pública Municipal
- () Pública Estadual
- () Pública Federal
- () Instituição Privada Confessional arcando com todas as despesas
- () Instituição Privada Confessional com bolsa integral
- () Institucional Privada Confessional com bolsa parcialmente
- () Instituição Privada com fins lucrativos, arcando com todas as despesas
- () Instituição Privada com fins lucrativos, com bolsa 100% integral
- () Instituição Privada com fins lucrativos, com bolsa parcial

- ☐) Instituição Privada com fins lucrativos, com financiamento 100% pelo FIES
- ☐) Instituição Privada com fins lucrativos, com financiamento parcial pelo FIES
- ☐) Instituição Privada com fins lucrativos, com 100% Prouni
- ☐) Instituição Privada com fins lucrativos, com 50% Prouni
- ☐) Instituição Privada com fins lucrativos, com 50% Prouni e financiamento pelo FIES
- ☐) Instituição Privada Filantrópica, arcando com todas as despesas
- ☐) Instituição Privada Filantrópica, com bolsa 100% integral
- ☐) Instituição Privada Filantrópica, com bolsa parcial
- ☐) Instituição Privada Comunitária, arcando com todas as despesas
- ☐) Instituição Privada Comunitária, com bolsa 100% integral
- ☐) Instituição Privada Comunitária, com bolsa parcial

21) Você possui outra graduação? Se sim, qual (quais)?

22) Você possui pós-graduação Lato Sensu – Especialização? (Caso você possua mais de uma, responda em relação àquela que possibilitou mudança de nível na carreira)

- ☐) Sim.
- ☐) Não.
- ☐) Estou estudando, ainda não concluí.

23) Qual a modalidade da sua pós-graduação – Especialização?

- ☐) presencial.
- ☐) semi presencial.
- ☐) Ead.
- ☐) Não possuo pós-graduação

24) Qual a área da sua especialização?

- ☐) Educação
- ☐) Saúde
- ☐) Assistência Social
- ☐) Previdência
- ☐) Meio Ambiente
- ☐) Direitos Humanos
- ☐) Outra. Qual? _____

25) Você fez/faz sua especialização em qual instituição?

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Outra
- ☐ Não possuo pós-graduação

26) Você possui pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Estou estudando, ainda não concluí

27) Qual a modalidade da sua pós-graduação – Mestrado?

- ☐ presencial ☐ semi presencial ☐ Ead ☐ Não possuo mestrado

28) Qual a área do seu Mestrado?

- ☐ Educação
- ☐ Saúde
- ☐ Assistência Social
- ☐ Previdência
- ☐ Meio Ambiente
- ☐ Direitos Humanos
- ☐ Outra. Qual? _____

29) Você fez/faz mestrado em qual instituição?

- ☐ Pública
- ☐ Privada
- ☐ Outra. Qual? _____
- ☐ Não possuo mestrado

30) Você possui pós-graduação Stricto Sensu – Doutorado?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Estou estudando, ainda não concluí.

31) Você fez/faz seu doutorado em qual instituição?

☐ Pública

☐ Privada

☐ Outra

☐ Não possuo doutorado

32) Você participa ou participou de espaços de militância política em relação a Partido Político?

☐ Sim ☐ Não

33) Você participa ou participou de espaços de militância política em relação a Sindicato?

☐ Sim ☐ Não

34) Se sua resposta foi sim, qual?

30- Você participa de algum Conselho de Direitos?

☐ Sim. Qual? _____

☐ Já participei. Qual? _____

☐ Não.

31- No período de sua formação na graduação você recebeu algum auxílio estudantil da instituição em que esteve vinculado/a?

☐ Auxílios do Programa de Assistência estudantil até o nível da graduação

☐ bolsas de incentivo de iniciação à pesquisa

☐ bolsa de incentivo para atividades de extensão

☐ bolsa de incentivo monitoria

☐ bolsa de iniciação à docência

☐ outra. Qual? _____

32- Já participou de encontros promovidos pela categoria profissional?

☐ Sim. Quais? _____

☐ Não

33- Participa de algum movimento social?

() Sim. Qual? _____

() Já participei. Qual? _____

() Não.

34- A instituição em que você trabalha promove capacitações ou meios de incentivar os assistentes sociais ao exercício da formação permanente?

() Sim

() Não

() Não tenho conhecimento

35- Você desenvolve, enquanto Assistente Social, projetos de pesquisa, ensino ou extensão com o público usuário da política de educação?

() Sim. Quais? _____

() Não. Não tenho tempo para isso pois minha prática fica toda voltada para os atendimentos imediatos.

() Não, porque meu trabalho é realizar os processos seletivos de bolsas do Programa de Assistência Estudantil, o que ocupa todo tempo dos dias letivos do ano.

() Outra situação. Qual? _____

36- Quanto aos cursos de curta duração, cursos de capacitação, qualificação, quais você fez?

a) Cursos ofertados pelo CFESS/CRESS.

() Sim (se sim, preencha o quadro com os 05 últimos cursos feitos)

() Não

Instituição Promotora	Nome do curso	Data	Carga Horária

37- Quanto aos cursos de curta duração, cursos de capacitação, qualificação, quais você fez?

a) Cursos ofertados pela própria instituição em que trabalha

() Sim (se sim, preencha o quadro com os 05 últimos cursos feitos)

() Não

Instituição Promotora	Nome do curso	Data	Carga Horária

38- Quanto aos cursos de curta duração, cursos de capacitação, qualificação, quais você fez?

a) Cursos de Extensão ofertados por outras Instituições Públicas de Ensino

() Sim (se sim, preencha o quadro com os 05 últimos cursos feitos)

() Não

Instituição Promotora	Nome do curso	Data	Carga Horária

39- Quanto aos cursos de curta duração, cursos de capacitação, qualificação, quais você fez?

a) Cursos pagos que você mesma adquiriu, investindo na sua formação.

() Sim (se sim, preencha o quadro com os 05 últimos cursos feitos)

() Não

Instituição Promotora	Nome do curso	Data	Carga Horária

40- Quanto aos eventos municipais, estaduais, nacionais e internacionais, quais você participou?

a) Eventos em geral: colóquios, encontros, seminários

() Sim (se sim, preencha o quadro com os 05 últimos cursos feitos)

() Não

Instituição Promotora	Nome do curso	Data	Carga Horária

41- Quer deixar algum registro, informação ou contribuição de alguma situação que não foi abrangida?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADO – ASSISTENTES SOCIAIS

GRUPO 1: Formação de base

- 1- Por que você escolheu fazer o curso de Serviço Social?
- 2- Quais foram os maiores desafios para continuar os estudos?
- 3- Quais foram os maiores incentivos para você seguir adiante nos seus estudos?
- 4- O que foi primordial para sua permanência estudantil?
- 5- Participou dos programas de assistência estudantil da Instituição em que você estudou? Quais auxílios fizeram diferença para você?
- 6- Participou dos movimentos estudantis da Instituição: como DCE, projetos culturais, de extensão, pesquisa, formação política, etc.?
- 7- Você teve apoio de seus amigos, família e profissionais da instituição quando passou por problemas relacionados à permanência estudantil (atraso de bolsas, falta de recursos, pressões por resultados, etc.)?

GRUPO 2: Formação de origem

- 7- Houve incentivo da família para você fazer o curso de serviço social?
- 8- Você considera que a sua vida acadêmica foi, de alguma forma, acompanhada pela sua família?
- 9- Que tipo de ajuda você recebeu de sua família?
- 10- Sua saída de casa (se foi o caso) pesou sobre os membros da família?

GRUPO 3: Em relação aos laços de amizade, empatia e cooperativismo

- 11- Com quem você pode contar nos momentos de maior conflito no período de estudo?
- 12- Quando esteve com algum problema na graduação ou na etapa da formação continuada, a quem você recorreu?
- 13- Quem você considera ou considerou nessa fase da formação como diferencial para a permanência estudantil? (Amigos, família, parentes, profissionais da educação, etc)
- 14- Você se sentiu acolhida pelos colegas de turma, pela instituição, no período de estudo?

GRUPO 4: Apropriação de conhecimentos

- 15- Você participava de grupos de estudos com os colegas? (Estudo de conteúdos mais complexos que demandavam apoio da turma)
- 16- Você participou de grupos de estudo coordenados por algum professor? (Projeto desenvolvido por professores?)
- 17- Você participou de projetos de extensão relacionados ao Serviço Social? (Coordenados por

professores do Serviço Social)

18- Você participou de grupos de pesquisa do Serviço Social? (Coordenados por professores do Serviço Social)

19- Você participou de movimentos sociais e/ou movimentos estudantes no período de sua formação no Serviço Social? E atualmente?

GRUPO 5: Comunidade escolar

20- Como você se relacionava com os demais membros da comunidade acadêmica: colegas, servidores, profissionais de apoio, servidores técnico-administrativos?

21- Você se apropriava dos espaços escolares para ampliar seu repertório cultural, ético-político; ou seja, frequentava grupos de estudo, participava de tardes de leitura na biblioteca, conheceu os laboratórios e as salas destinadas a estudos coletivos e individuais; realizou visitas técnicas em outras localidades bancadas pela Instituição?

22- Atualmente você faz parte de algum NAS (Núcleo de Assistentes Sociais)

GRUPO 6: Prática profissional

23- Qual o lugar que a família do educando ocupa na sua prática profissional? Você entra em contato com a família ou seu foco é o aluno?

24- Como você lida com casos de violência contra crianças e adolescentes no espaço escolar? Como esses casos chegam até você?

25- Como as bandeiras de luta da profissão Serviço Social entram na sua prática profissional?

26- Como você identifica as expressões da Questão Social no contexto escolar? Quais suas formas de enfrentamento?

27- Quais são suas estratégias de intervenção que mais são utilizadas diante das inúmeras situações que surgem no cotidiano escolar?

28- Como você desenvolve seus atendimentos? (Individualmente, só você e o aluno; com apoio da equipe multiprofissional para estudo de casos; trabalho de forma coletiva com grupos; desenvolve projetos de intervenção; participa de grupos de estudo para acompanhar demandas que requerem intervenção privativa; realiza parcerias com outras instituições da rede de proteção)

29- Você desenvolve projetos específicos sobre Direitos Humanos? Como isso acontece?

30- Qual a maior demanda (do público e da instituição) para o Serviço Social? Qual é o tipo de demanda que mais ocupa o seu tempo?

GRUPO 7: Dados gerais do percurso profissional

- 31- No período de sua formação no Serviço Social, você fez estágio na área da educação? Comente.
- 32- Como você entrou para a instituição em que trabalha atualmente? Concurso?
- 33- Com quais títulos você tomou posse na instituição?
- 34- Você tinha experiências prévias de outras instituições?
- 35- Como você entende as pressões das demandas institucionais no desenvolvimento de suas competências e atribuições privativas?
- 35.1- Você acredita que a Lei 13.935/2019 trouxe impactos para seu fazer profissional? Houve alguma alteração na relação profissional com a equipe ou com a instituição? Quais?
- 36- Como você percebe a relação da instituição com a família dos educandos?
- 37- Já realizou diagnóstico de todos os estudantes ou somente direcionou o foco do diagnóstico aos alunos que buscam apoio no programa de Assistência Estudantil (PNAES)?
- 38- Qual o foco do seu trabalho no espaço institucional educacional?
- 39- Como você avalia os recursos da assistência estudantil no contexto financeiro das famílias dos estudantes?
- 40- O que você entende como educação de qualidade?
- 41- O que você faz que contribui para a ampliação da qualidade da educação? Como os desenvolve?
- 42- De acordo com a LDB 9394/96, a educação básica deve possibilitar o pleno desenvolvimento do educando com foco na cidadania, capacidade de prosseguir com estudos posteriores e preparação para o mundo do trabalho. Como você localiza sua prática nesse processo?
- 43- Como você localiza, percebe, e de alguma forma colocar em prática os princípios do Código de Ética do Serviço Social?
- 44- Quanto a defesa dos direitos humanos, quais estratégias você utiliza para garantir a plena expansão da autonomia dos sujeitos aprendentes? Quais planos, programas, projetos e ações você desenvolve? Como os desenvolve?
- 45- Quem são seus principais parceiros no desenvolvimento de temas sensíveis do campo do Mediato? (Temas relacionados aos direitos das crianças/adolescentes, juventude, idosos, mulheres, negros, indígenas, populações marginalizadas, movimento LGBTQIAPN+, quilombolas, Gestão democrática, debates sobre gênero, machismo, misoginia, patriarcado, questão urbana e direito à cidade, acesso à água potável e saneamento básico em comunidades tradicionais, debates para desvelamento crítico da tríade “Democracia- Fake News – Censura”, familismo, direitos sexuais e reprodutivos; criminalização dos movimentos sociais do campo; violências institucionais, psicológicas, moral, física, patrimonial; Economia Solidária; Direitos Humanos, Direitos Civis, Direitos Políticos, Direitos Sociais, BULLYING, Drogas, Trabalho não pago: a mulher como dona de casa, a boa doméstica; Trabalho infantil; Trabalhos Forçados/situação análoga ao escravo;

Valorização das comunidades tradicionais; povos originários; juventude; população em situação de rua; criminalização da pobreza; segurança pública; Seguridade Social; Saúde, Previdência, Assistência Social; Tráfico de Pessoas e Migrações Forçadas/Refugiados; A questão da pobreza; Condições Habitacionais e Condições de Moradia; Direito à Cidade X arquitetura hostil; exploração sexual de crianças e adolescentes; violência contra a mulher e o capacitismo físico e intelectual; Abuso sexual como abordagem que extrapola o direito de não ser tocada; As vertentes de assédio sexual e moral; Situações de vulnerabilidade que levam ao risco social; Culturas das africanidades; Direito de ter ou não uma religião; desvelar a xenofobia no transnacionalismo; Aporofobia; Trabalho sexual é uma escolha? Etarismo, qual o nosso lugar no trem que já partiu? Dilemas no mundo do trabalho: formar para que, para onde, contradições entre a oferta e a procura da mão de obra especializada?)

ANEXOS - Anexo 1

Quadro 8 - Institutos, Centos e Escolas Técnicas da Rede Federal.

Estado	Instituição	Campus
Acre	IFAC 6 unidades	Campus Avançado Rio Branco Baixada do Sol
		Campus Cruzeiro do Sul
		Campus Rio Branco
		Campus Sena Madureira
		Campus Tarauacá
		Campus Xapuri
Alagoas	IFAL 16 unidades	Campus Arapiraca
		Campus Avançado Maceió Benedito Bentes
		Campus Batalha
		Campus Coruripe
		Campus Maceió
		Campus Maragogi
		Campus Marechal Deodoro
		Campus Murici
		Campus Palmeira dos Índios
		Campus Penedo
		Campus Piranhas
		Campus Rio Largo
		Campus Santana do Ipanema
		Campus São Miguel dos Campos
		Campus Satuba
		Campus Viçosa
	IFAL-ETA 1 unidade	Escola Técnica de Artes
Amapá	IFAP 6 unidades	Campus Avançado Oiapoque
		Campus Laranjal do Jari
		Campus Macapá
		Campus Porto Grande
		Campus Santana
		Centro de Referência Pedra Branca do Amapari
Amazonas	IFAM 17 unidades	Campus Avançado Boca do Acre
		Campus Avançado Iranduba
		Campus Avançado Manacapuru
		Campus Coari
		Campus Eirunepé
		Campus Humaitá
		Campus Itacoatiara

		Campus Lábrea
		Campus Manaus Centro
		Campus Manaus Distrito Industrial
		Campus Manaus Zona Leste
		Campus Maués
		Campus Parintins
		Campus Presidente Figueiredo
		Campus São Gabriel da Cachoeira
		Campus Tabatingá
		Campus Tefé
Bahia	IF BAIANO 14 unidades	Campus Alagoinhas
		Campus Bom Jesus da Lapa
		Campus Catu
		Campus Governador Mangabeira
		Campus Guanambi
		Campus Itaberaba
		Campus Santa Inês
		Campus Senhor do Bonfim
		Campus Serrinha
		Campus Teixeira de Freitas
		Campus Uruçuca
		Campus Valença
		Campus Xique-Xique
		Campus de Referência Dois de Julho
	IFBA 22 unidades	Campus Avançado Ubaitaba
		Campus Barreiras
		Campus Brumado
		Campus Camaçari
		Campus Euclides da Cunha
		Campus Eunápolis
		Campus Feira de Santana
		Campus Ilhéus
		Campus Irecê
		Campus Jacobina
		Campus Jequié
		Campus Juazeiro
		Campus Lauro de Freitas
		Campus Paulo Afonso
		Campus Porto Seguro
		Campus Salvador

		Campus Santo Amaro
		Campus Santo Antônio de Jesus
		Campus Seabra
		Campus Simões Filho
		Campus Valença Talento
		Campus Vitória da Conquista
Ceará	IFCE 33 unidades	Campus Acaraú
		Campus Acopiara
		Campus Aracati
		Campus Avançado Guaramiranga
		Campus Avançado Jaguaruana
		Campus Avançado Mombaça
		Campus Avançado Pecém
		Campus Baturité
		Campus Boa Viagem
		Campus Camocim
		Campus Canindé
		Campus Caucaia
		Campus Cedro
		Campus Crateús
		Campus Crato
		Campus Fortaleza
		Campus Horizonte
		Campus Iquatu
		Campus Itapipoca
		Campus Jaguaribe
		Campus Juazeiro do Norte
		Campus Limoeiro do Norte
		Campus Maracanaú
		Campus Maranguape
		Campus Morada Nova
		Campus Paracuru
		Campus Quixadá
		Campus Sobral
		Campus Tabuleiro do Norte
		Campus Tauá
		Campus Tianguá
		Campus Ubajara
		Campus Umirim
Espírito Santo	IFES	Campus Alegre

	23 unidades	Campus Aracruz
		Campus Avançado Viana
		Campus Barra de São Francisco
		Campus Cachoeiro de Itapemirim
		Campus Cariacica
		Campus Centro Serrano
		Campus Colatina
		Campus Guarapari
		Campus Ibatiba
		Campus Itapina
		Campus Linhares
		Campus Montanha
		Campus Nova Venécia
		Campus Piúma
		Campus Presidente Kennedy
		Campus Santa Teresa
		Campus São Mateus
		Campus Serra
		Campus Venda Nova do Imigrante
		Campus Vila Velha
		Campus Vitória
		Centro de Referência em Formação e Educação à Distância
Goiás	IF GOIANO 12 unidades	Campus Avançado Catalão
		Campus Avançado Hidrolândia
		Campus Avançado Ipameri
		Campus Campos Belos
		Campus Ceres
		Campus Cristalina
		Campus Iporá
		Campus Morrinhos
		Campus Posse
		Campus Rio Verde
		Campus Trindade
		Campus Urutai
	IFG 14 unidades	Campus Águas Lindas de Goiás
		Campus Anápolis
		Campus Aparecida de Goiânia
		Campus Cidade de Goiás
		Campus Formosa
		Campus Goiânia

		Campus Goiânia Oeste
		Campus Inhumas
		Campus Itumbiara
		Campus Jataí
		Campus Luziânia
		Campus Senador Canedo
		Campus Uruaçu
		Campus Valparaíso de Goiás
Maranhão	IFMA 30 unidades	Campus Açailândia
		Campus Alcântara
		Campus Araiases
		Campus Avançado Carolina
		Campus Avançado Porto Franco
		Campus Avançado Rosário
		Campus Bacabal
		Campus Barra do Corda
		Campus Barreirinhas
		Campus Buriticupu
		Campus Caxias
		Campus Codó
		Campus Coelho Neto
		Campus Grajaú
		Campus Imperatriz
		Campus Itapecuru Mirim
		Campus Pedreiras
		Campus Pinheiro
		Campus Presidente Dutra
		Campus Santa Inês
		Campus São João dos Patos
		Campus São José de Ribamar
		Campus São Luís Centro Histórico
		Campus São Luís Maracanã
		Campus São Luís Monte Castelo
		Campus São Raimundo das Mangabeiras
		Campus Timon
		Campus Viana
		Campus Zé Doca
		Centro de Referência Tecnológica
	UFMA-COLUN 1 unidade	Colégio Universitário da UFMA

Mato Grosso	IFMT 19 unidades	Campus Alta Floresta
		Campus Avançado Diamantino
		Campus Avançado Guarantã do Norte
		Campus Avançado Lucas do Rio Verde
		Campus Avançado Sinop
		Campus Avançado Tangará da Serra
		Campus Barra do Garças
		Campus Cáceres
		Campus Campo Novo do Parecis
		Campus Confresa
		Campus Cuiabá
		Campus Cuiabá Bela Vista
		Campus Juína
		Campus Pontes e Lacerda
		Campus Primavera do Leste
		Campus Rondonópolis
		Campus São Vicente
		Campus Sorriso
		Campus Várzea Grande
Mato Grosso do Sul	IFMS 10 unidades	Campus Aquidauana
		Campus Campo Grande
		Campus Corumbá
		Campus Coxim
		Campus Dourados
		Campus Jardim
		Campus Naviraí
		Campus Andradina
		Campus Ponta Porã
		Campus Três Lagoas
Minas Gerais	CEFET-MG 9 unidades	Uned Araxá
		Uned Contagem
		Uned Curvelo
		Uned Divinópolis
		Uned Leopoldina
		Uned Nepomuceno
		Uned Timóteo
		Uned Varginha
		Uned Belo Horizonte
	IFSUDESTEMG 10 unidades	Campus Avançado Bom Sucesso
		Campus Avançado Cataguases

		Campus Avançado Ubá
		Campus Barbacena
		Campus Juiz de Fora
		Campus Manhuaçu
		Campus Muriaé
		Campus Rio Pomba
		Campus Santos Dumont
		Campus São João del Rei
	IFMG 18 unidades	Campus Avançado Arcos
		Campus Avançado Conselheiro Lafaiete
		Campus Avançado Ipatinga
		Campus Avançado Itabirito
		Campus Avançado Piumhi
		Campus Avançado Ponte Nova
		Campus Bambuí
		Campus Betim
		Campus Congonhas
		Campus Formiga
		Campus Governador Valadares
		Campus Ibirité
		Campus Ouro Branco
		Campus Ouro Preto
		Campus Ribeirão das Neves
		Campus Sabará
		Campus Santa Luzia
		Campus São João Evangelista
	IFNMG 13 unidades	Campus Almenara
		Campus Araçuaí
		Campus Arinos
		Campus Avançado Janaúba
		Campus Avançado Porteirinha
		Campus Diamantina
		Campus Januária
		Campus Montes Claros
		Campus Pirapora
		Campus Salinas
		Campus Teófilo Otoni
		Centro de Referência Corinto
		Centro de Referência em Educação à Distância
	IFSULDEMINAS	Campus Avançado Carmo de Minas

	9 unidades	Campus Avançado Três Corações
		Campus Inconfidentes
		Campus Machado
		Campus Muzambinho
		Campus Passos
		Campus Poços de Caldas
		Campus Pouso Alegre
		Centro de Referência Itanhandu
	IFTM 9 unidades	Campus Avançado Campina Verde
		Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
		Campus Ituiutaba
		Campus Paracatu
		Campus Patos de Minas
		Campus Patrocínio
		Campus Uberaba
		Campus Uberlândia
		Campus Uberlândia Centro
	UFMG-TU 2 unidades	Colégio Técnico da UFMG
		Teatro Universitário da UFMG
	UFTM-CEFORES 1 unidade	Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM
	UFU-ETS 1 unidade	Escola Técnica de Saúde da UFU
	UFV-CEDAF 1 unidade	Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFV
Pará	EMUFPA 1 unidade	Escola de Música da UFPA
	ETDUFPA 1 unidade	Escola de Teatro e Dança da UFPA
	IFPA 18 unidades	Campus Abaetetuba
		Campus Altamira
		Campus Ananindeua
		Campus Avançado Vigia
		Campus Belém
		Campus Bragança
		Campus Breves
		Campus Cametá
		Campus Castanhal
		Campus Conceição do Araguaia
		Campus Itaituba
		Campus Marabá Industrial

		Campus Marabá Rural
		Campus Óbidos
		Campus Paragominas
		Campus Parauapebas
		Campus Santarém
		Campus Tucuruí
Paraíba	IFPB 21 unidades	Campus Avançado Areia
		Campus Avançado Cabedelo Centro
		Campus Avançado João Pessoa Mangabeira
		Campus Avançado Pedras de Fogo
		Campus Avançado Soledade
		Campus Cabedelo
		Campus Cajazeiras
		Campus Campina Grande
		Campus Catolé do Rocha
		Campus Esperança
		Campus Guarabira
		Campus Itabaiana
		Campus Itaporanga
		Campus João Pessoa
		Campus Monteiro
		Campus Patos
		Campus Picuí
		Campus Princesa Isabel
		Campus Santa Luzia
		Campus Santa Rita
		Campus Souza
	UFCG-ETSC 1 unidade	Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras da UFCG
	UFPB-CAVN 1 unidade	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros da UFPB
	UFPB-ESTES 1 unidade	Escola Técnica de Saúde da UFPB
Paraná	IFPR 26 unidades	Campus Assis Chateaubriand
		Campus Avançado Arapongas
		Campus Avançado Astorga
		Campus Avançado Barracão
		Campus Avançado Coronel Vivida
		Campus Avançado Goioerê
		Campus Avançado Quedas de Iguaçu
		Campus Campo Largo

		Campus Capanema
		Campus Cascavel
		Campus Colombo
		Campus Curitiba
		Campus Foz do Iguaçu
		Campus Irati
		Campus Ivaiporã
		Campus Jacarezinho
		Campus Jaguariaíva
		Campus Londrina
		Campus Palmas
		Campus Paranaguá
		Campus Paranavaí
		Campus Pinhais
		Campus Pitanga
		Campus Telêmaco Borba
		Campus Umuarama
		Campus união da Vitória
Pernambuco	IF SERTÃO-PE 7 unidades	Campus Floresta
		Campus Ouricuri
		Campus Petrolina
		Campus Petrolina Zona Rural
		Campus Salgueiro
		Campus Santa Maria da Boa Vista
		Campus Serra Talhada
	IFPE 16 unidades	Campus Abreu e Lima
		Campus Afogados da Ingazeira
		Campus Barreiros
		Campus Belo Jardim
		Campus Cabo de santo Agostinho
		Campus Caruaru
		Campus Garanhuns
		Campus Igaraçu
		Campus Ipojuca
		Campus Jaboatão dos Guararapes
		Campus Olinda
		Campus Palmeiras
		Campus Paulista
		Campus Pesqueira
		Campus Recife

		Campus Vitória de Santo Antão
	UFRPE-CODAI 1 unidade	Colégio Agrícola Santo Agostinho Ilkas da UFRPE
Piauí	IFPI 20 unidades	Campus Angical do Piauí
		Campus Avançado José de Freitas
		Campus Avançado PIO IX
		Campus Avançado Terezinha Dirceu Arcoverde
		Campus Campo Maior
		Campus Cocal
		Campus Corrente
		Campus Floriano
		Campus Oeiras
		Campus Parnaíba
		Campus Paulistana
		Campus Pedro II
		Campus Picos
		Campus Piripiri
		Campus São João do Piauí
		Campus São Raimundo Nonato
		Campus Teresinha Central
		Campus Teresinha Zona Sul
		Campus Uruçuí
		Campus Valença do Piauí
	IFPI-CAT 1 unidade	Colégio Técnico de Teresinha da UFPI
	IFPI-CTBJ 1 unidade	Colégio Técnico de Bom Jesus da UFPI
	IFPI-CTI 1 unidade	Colégio Técnico de Floriano da UFPI
Rio de Janeiro	CEFET-RJ 8 unidades	Uned Angra dos Reis
		Uned Itaguaí
		Uned Maria das Graças
		Uned Nova Friburgo
		Uned Nova Iguaçu
		Uned Petrópolis
		Uned Valença
		Unidade Maracanã
	CPPII 14 unidades	Campus Centro
		Campus Duque de Caxias
		Campus Engenho Novo I
		Campus Engenho Novo II

Rio Grande do		Campus Humaitá I
		Campus Humaitá II
		Campus Niterói
		Campus Realengo I
		Campus Realengo II
		Campus São Cristóvão I
		Campus São Cristóvão II
		Campus São Cristóvão III
		Campus Tijuca I
		Campus Tijuca II
	IFF 13 unidades	Campus Avançado Cambuci
		Campus Avançado Maricá
		Campus Avançado São João da Barra
		Campus Bom Jesus do Itabapoana
		Campus Cabo Frio
		Campus Campos Centro
		Campus Campos Guarus
		Campos Itaboraí
		Campus Itaperuna
		Campus Macaé
		Campus Quissamã
		Campus Santo
		Centro de Referência
	IFRJ 15 unidades	Campus Arraial do Cabo
		Campus Avançado Mosquita
		Campus Avançado
		Campus Belfor Roxo
		Campus Duque de Caxias
		Campus Engenheiro Paulo de Frontin
		Campus Nilópolis
		Campus Niterói
		Campus Paracambi
		Campus Pinheiral
		Campus Realengo
		Campus Rio de Janeiro
		Campus São Gonçalo
		Campus São João de Meriti
		Campus Volta Redonda
	UFRRJ-CTUR 1 unidade	Colégio técnico da UFRJ
	ESUFRN	Escola de Saúde da UFRN

Norte	1 unidade	
	IFRN 22 unidades	Campus Apodi
		Campus Avançado Jucurutu
		Campus Avançado Lajes
		Campus Avançado Natal Zona Leste
		Campus Avançado Parelhas
		Campos Caiacó
		Campus Canguaretama
		Campus Ceará-Mirim
		Campus Currais Novos
		Campus Ipanguaçu
		Campus João Câmara
		Campus Macau
		Campos Mossoró
		Campus Natal Central
		Campus Natal Cidade Alta
		Campus Natal Zona Norte
		Campus Nova Cruz
		Campus Parnamirim
		Campus Paus dos Ferros
		Campus Santa Cruz
		Campus São Gonçalo do Amarante
		Campus São Paulo do Potengi
	UFRN-EAJ 1 unidade	Escola Agrícola de Jundiá da UFRN
	UFRN-MÚSICA 1 unidade	Escola de Música da UFRN
Rio Grande do Sul	IF FORROUPELHA 11 unidades	Campus Alegre
		Campus Avançado Uruguaiana
		Campus Frederico Westphalen
		Campus Jaquari
		Campus Júlio de Castilhos
		Campus Panambi
		Campus Santa Rosa
		Campus Santo Ângelo
		Campus Santo Augusto
		Campus São Borja
		Campus São Vicente do Sul
	IFRS 17 unidades	Campus Alvorada
		Campus Avançado Veranópolis
		Campus Bento Gonçalves

		Campus Canoas
		Campus Caxias do Sul
		Campus Erechim
		Campus Farroupilha
		Campus Feliz
		Campus Ibirubá
		Campus Osório
		Campus Porto Alegre
		Campus Porto Alegre Restinga
		Campus Rio Grande
		Campus Rolanté
		Campus Sertão
		Campus Vacaria
		Campus Viamão
	IFSUL 15 unidades	Campus Avançado Jaquarão
		Campus Avançado Novo Hamburgo
		Campus Bagé
		Campus Camaquã
		Campus Charqueadas
		Campus Gravataí
		Campus Lajeado
		Campus Passo Fundo
		Campus Pelotas
		Campus Pelotas Visconde da Graça
		Campus Santana do Livramento
		Campus Sapiranga
		Campus Sapucaia do Sul
		Campus Venâncio Aires
		Centro de Referência de Pelotas
	UFSM-CTISM 1 unidade	Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria
	UFSM-POLITÉCNICO 1 unidade	Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria
Rondônia	IFRO 10 unidades	Campus Ariquemes
		Campus Avançado do São Miguel do Guaporé
		Campus Cacoal
		Campus Colorado do Oeste
		Campus Guajará-Mirim
		Campus Jaru
		Campus Ji-Paraná

		Campus Porto Velho Calama
		Campus Porto Velho Zona Norte
		Campus Vilhena
Roraima	IFRR 5 unidades	Campus Amajari
		Campus Avançado Bonfim
		Campus Boa Vista
		Campus Boa Vista Zona Oeste
		Campus Novo Paraíso
	UFRR-EAGRO 1 unidade	Escola Agrotécnica da UFRR
Santa Catarina	IFC 15 unidades	Campus Araquari
		Campus Avançado Abelardo Luz
		Campus Avançado Sombrio
		Campus Blumenau
		Campus Brusque
		Campus Camboriú
		Campus Concórdia
		Campus Fraiburgo
		Campus Ibirama
		Campus Luzerna
		Campus Rio do Sul
		Campus Santa Rosa do Sul
		Campus São Bento do Sul
		Campus São Francisco do Sul
		Campus Videira
	IFSC 23 unidades	Campus Araranguá
		Campus Avançado São Lourenço do Oeste
		Campus Caçador
		Campus Canoinhas
		Campus Chapecó
		Campus Criciúma
		Campus Florianópolis
		Campus Florianópolis Continente
		Campus Garopaba
		Campus Gaspar
		Campus Itajaí
		Campus Jaguará do Sul
		Campus Jaguará do Sul Raú
		Campus Joinville
		Campus Lages

		Campus Palhoça
		Campus São Carlos
		Campus São José
		Campus São Miguel do Oeste
		Campus Tubarão
		Campus Urupema
		Campus Xanxerê
		Centro de Referência em Formação e Educação à Distância
São Paulo	IFSP 38 unidades	Campus Araraquara
		Campus Avançado Ilha Solteira
		Campus Avançado Jundiaí
		Campus Avançado Rio Claro
		Campus Avançado São Paulo – São Miguel
		Campus Avançado Tupã
		Campus Avaré
		Campus Barretos
		Campus Birigui
		Campus Boituva
		Campus Bragança Paulista
		Campus Campinas
		Campus Campos do Jordão
		Campus Capivari
		Campus Caraguatatuba
		Campus Catanduva
		Campus Cubatão
		Campus Guarulhos
		Campus Hortolândia
		Campus Itapetininga
		Campus Itaquaquecetuba
		Campus Jacareí
		Campus Matão
		Campus Piracicaba
		Campus Presidente Epitácio
		Campus Registro
		Campus Salto
		Campus São Carlos
		Campus São João da Boa Vista
		Campus São José do Rio Preto
		Campus São José dos Campos
		Campus São Paulo

		Campus São Paulo Pirituba
		Campus São Roque
		Campus Sertãozinho
		Campus Sorocaba
		Campus Suzano
		Campus Votuporanga
Sergipe	IFS 9 unidades	Campus Aracaju
		Campus Estância
		Campus Itabaiana
		Campus Lagarto
		Campus Nossa Senhora da Glória
		Campus Nossa senhora do Socorró
		Campus Própria
		Campus São Cristóvão
		Campos Tobias Barreto
Tocantins	IFTO 12 unidades	Campus Araguaína
		Campus Araguatins
		Campus Avançado Formoso do Araguaia
		Campus Avançado Lagoa da Confusão
		Campus Avançado Pedro Afonso
		Campus Colinas do Tocantins
		Campus Dianópolis
		Campus Gurupi
		Campus Palmas
		Campus Paraíso do Tocantins
		Campus Porto Nacional
		Centro de Referência em Educação à Distância
Distrito Federal	IFB 10 unidades	Campus Brasília
		Campus Ceilândia
		Campus Estrutural
		Campus Gama
		Campus Planaltina
		Campus Recanto das Emas
		Campus Riacho Fundo
		Campus Samambaia
		Campus São Sebastião
		Campus Taguatinga
		TOTAL BRASIL: 656 unidades; 11.814 cursos; 1.503.075 matrículas TOTAL MINAS GERAIS: 72 unidades; 1.438 cursos; 159.229 matrículas (10,52% das matrículas Rede Federal)

Fonte: Elaborado pela própria autora em novembro/2023 a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha⁹⁸

Anexo 2

Quadro 9 - Instituições da Rede Federal Tecnológica em Minas Gerais.

Minas Gerais	CEFET-MG 9 unidades	Uned Araxá
		Uned Contagem
		Uned Curvelo
		Uned Divinópolis
		Uned Leopoldina
		Uned Nepomuceno
		Uned Timóteo
		Uned Varginha
		Uned Belo Horizonte
	IFSUDESTEMG 10 unidades	Campus Avançado Bom Sucesso
		Campus Avançado Cataguases
		Campus Avançado Ubá
		Campus Barbacena
		Campus Juiz de Fora
		Campus Manhuaçu
		Campus Muriaé
		Campus Rio Pomba
		Campus Santos Dumont
		Campus São João del Rei
	IFMG 18 unidades	Campus Avançado Arcos
		Campus Avançado Conselheiro Lafaiete
		Campus Avançado Ipatinga
		Campus Avançado Itabirito
		Campus Avançado Piumhi
		Campus Avançado Ponte Nova
		Campus Bambuí
		Campus Betim
		Campus Congonhas
		Campus Formiga
		Campus Governador Valadares
		Campus Ibirité
		Campus Ouro Branco
		Campus Ouro Preto
		Campus Ribeirão das Neves
		Campus Sabará

		Campus Santa Luzia
		Campus São João Evangelista
	IFNMG 13 unidades	Campus Almenara
		Campus Araçuaí
		Campus Arinos
		Campus Avançado Janaúba
		Campus Avançado Porteirinha
		Campus Diamantina
		Campus Januária
		Campus Montes Claros
		Campus Pirapora
		Campus Salinas
		Campus Teófilo Otoni
		Centro de Referência Corinto
		Centro de Referência em Educação à Distância
	IFSULDEMINAS 9 unidades	Campus Avançado Carmo de Minas
		Campus Avançado Três Corações
		Campus Inconfidentes
		Campus Machado
		Campus Muzambinho
		Campus Passos
		Campus Poços de Caldas
		Campus Pouso Alegre
		Centro de Referência Itanhandu
	IFTM 9 unidades	Campus Avançado Campina Verde
		Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
		Campus Ituiutaba
		Campus Paracatu
		Campus Patos de Minas
		Campus Patrocínio
		Campus Uberaba
		Campus Uberlândia
		Campus Uberlândia Centro
	UFMG-TU 2 unidades	Colégio Técnico da UFMG
		Teatro Universitário da UFMG
	UFTM-CEFORES 1 unidade	Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM

	UFU-ETS 1 unidade	Escola Técnica de Saúde da UFU
	UFV-CEDAF 1 unidade	Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário da UFRV

Fonte: Elaborado pela própria autora em novembro/2023 a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha

Anexo 3

Quadro 10 - Unidades da Rede Federal Tecnológica em Minas Gerais.

Estado	Instituição	Unidades	Cursos Técnicos	Total de cursos cadastrados PB
Minas Gerais	CEFET-MG 9 unidades	Uned Araxá	25	118 cursos
		Uned Contagem	03	
		Uned Curvelo	03	
		Uned Divinópolis	09	
		Uned Leopoldina	08	
		Uned Nepomuceno	14	
		Uned Timóteo	08	
		Uned Varginha	11	
		Uned Belo Horizonte	37	
	IFSUDESTEMG 10 unidades	Campus Avançado Bom Sucesso	08	118 cursos
		Campus Avançado Cataguases	05	
		Campus Avançado Ubá	06	
		Campus Barbacena	12	
		Campus Juiz de Fora	25	
		Campus Manhuaçu	03	
		Campus Muriaé	11	
		Campus Rio Pomba	19	
		Campus Santos Dumont	20	
		Campus São João del Rei	09	
	IFMG 18 unidades	Campus Avançado Arcos	08	82 cursos
		Campus Avançado Conselheiro Lafaiete	06	
		Campus Avançado Ipatinga	02	
		Campus Avançado Itabirito	01	
		Campus Avançado Piumhi	02	
		Campus Avançado Ponte Nova	02	
		Campus Bambuí	09	
		Campus Betim	03	
		Campus Congonhas	08	
		Campus Formiga	03	
		Campus Governador Valadares	04	
		Campus Ibirité	06	
		Campus Ouro Branco	04	
		Campus Ouro Preto	10	
		Campus Ribeirão das Neves	04	
		Campus Sabará	03	
		Campus Santa Luzia	03	

		Campus São João Evangelista	04	
IFNMG 13 unidades		Campus Almenara	05	150 cursos
		Campus Araçuaí	11	
		Campus Arinos	09	
		Campus Avançado Janaúba	06	
		Campus Avançado Porteirinha	21	
		Campus Diamantina	13	
		Campus Januária	27	
		Campus Montes Claros	14	
		Campus Pirapora	30	
		Campus Salinas	03	
		Campus Teófilo Otoni	19	
		Centro de Referência Corinto	07	
		Centro de Referência em Educação à Distância	05	
IFSULDEMINAS 9 unidades		Campus Avançado Carmo de Minas	07	91 cursos
		Campus Avançado Três Corações	16	
		Campus Inconfidentes	09	
		Campus Machado	13	
		Campus Muzambinho	15	
		Campus Passos	08	
		Campus Poços de Caldas	08	
		Campus Pouso Alegre	15	
IFTM 9 unidades		Campus Avançado Campina Verde	06	63 cursos
		Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico	05	
		Campus Ituiutaba	07	
		Campus Paracatu	10	
		Campus Patos de Minas	06	
		Campus Patrocínio	10	
		Campus Uberaba	06	
		Campus Uberlândia	09	
		Campus Uberlândia Centro	04	
UFMG-TU 2 unidades		Colégio Técnico da UFMG	10	66 cursos
		Teatro Universitário da UFMG	02	
UFTM-CEFORES 1 unidade		Centro de Formação Especial em Saúde da UFTM	16	
UFU-ETS 1 unidade		Escola Técnica de Saúde da UFU	09	
UFV-CEDAF 1 unidade		Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário UFV	29	

Fonte: Elaborado pela própria autora em novembro/2024 a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha

Anexo 4

Quadro 11 - Qualificação dos servidores da carreira administrativa - Classe E.

Estado	Instituição	Aperfeiçoamento	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Minas Gerais	CEFET-MG	00	08	77	129	24
	IFSUDESTEMG	00	02	105	94	14
	IFMG	00	12	98	158	31
	IFNMG	01	05	98	121	12
	IFSULDEMINAS	00	3	69	104	18
	IFTM	00	10	67	102	12
	UFMG-TU	00	00	01	00	00
	UFTM-CEFORES	00	00	07	10	05
	UFU-ETS	00	01	03	02	01
	UFV-CEDAF	00	01	07	13	03
	Coltec - UFMG	00	2	5	6	2
Total		01	44	537	739	122

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (nov./2024).

Anexo 5

Quadro 12 - Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC) - Novos Campi.

Estado	Instituto	Novos Campi
Acre	IFAC	Feijó
Alagoas	IFAL	Girau do Ponciano
		Maceió
		Mata Grande
Amapá	IFAP	Tartarugalzinho
Amazonas	IFAM	Manicoré
		Santo Antônio do Içá
Bahia	IF Baiano	Remanso
		Ribeira do Pombal
		Ruy Barbosa
		Santo Estevão
	IFBA	Itabuna
		Macaúbas
		Poções
		Salvador
Ceará	IFCE	Campos Sales
		Cascavel
		Fortaleza - Messejana
		Fortaleza – São Geraldo
		Lavras de Mangabeira
		Mauriti
Distrito Federal	IFB	Sobradinho
		Sol Nascente
Espírito Santo	IFES	Muniz Freire
Goiás	IF Goiano	Porangatu
	IFG	Cavalcante
		Quirinópolis
Maranhão	IFMA	Amarante do Maranhão
		Balsas
		Chapadinha
		Colinas
Mato Grosso	IFMT	Água Boa
		Canarana
		Colniza
Mato Grosso do Sul	IFMS	Amambai
		Paranaíba
Minas Gerais	IF Sudeste MG	Caratinga

		São João Nepomuceno
	IFMG	Belo Horizonte
		Bom Despacho
		João Monlevade
	IFNMG	Minas Novas
	IFSULDEMINAS	Itajubá
	IFTM	Sete Lagoas
Pará	IFPA	Alenquer
		Barcarena
		Redenção
		Tailândia
		Viseu
Paraíba	IFPB	Mamanguape
		Queimadas
		Sapé
Paraná	IFPR	Araucária
		Cambé
		Cianorte
		Maringá
		Toledo
Pernambuco	IF Sertão-PE	Águas Belas
		Araripina
	IFPE	Bezerros
		Goiana
		Recife
		Santa Cruz do Capibaribe
Piauí	IFPI	Altos
		Barras
		Esperantina
Rio de Janeiro	IFF	Magé
	IFRJ	Belford Roxo
		Rio de Janeiro (Cidade de Deus)
		Rio de Janeiro (Complexo do Alemão)
		São Gonçalo
		Teresópolis
Rio Grande do Norte	IFRN	São Miguel
		Touros
		Umarizal
Rio Grande do Sul	IF Farroupilha	Caçapava do Sul
		São Luiz Gonzaga

	IFRS	Gramado
		Porto Alegre
	IFSul	São Leopoldo
Rondônia	IFRO	Buritis
Roraima	IFRR	Rorainópolis
Santa Catarina	IFC	Campos Novos
		Maíra
	IFSC	Tijucas
São Paulo	IFSP	Carapicuíba
		Cotia
		Diadema
		Franco da Rocha
		Mauá
		Osasco
		Ribeirão Preto
		Santos
		São Paulo (Cidade Tiradentes)
		São Paulo (Jardim Ângela)
		São Vicente
		Sumaré
Sergipe	IFS	Aracaju
		Japaratuba
Tocantins	IFTO	Tocantinópolis
TOTAL BRASIL: 100 novos campi TOTAL MINAS GERAIS: 08 unidades		

Fonte: Elaborado pela própria autora em novembro 2024 a partir de dados do site
<<https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/press-kits/100-novos-ifs.pdf>>.