

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Williana Angelo da Silva

PARA ALÉM DO “EVA VIU A UVA”:
o colher e o semear sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo de
assistentes sociais

São Paulo
2024

Williana Angelo da Silva

PARA ALÉM DO “EVA VIU A UVA”:
o colher e o semear sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo de
assistentes sociais

Doutorado em Serviço Social

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Doutora em Serviço Social sob a orientação
da Profa. Dra. Carola Carbajal Arregui.

São Paulo
2024

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Williana Angelo da Silva
williangel@gmail.com
São Paulo, 25 de março de 2024

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Silva, Williana Angelo
PARA ALÉM DO "EVA VIU A UVA": o colher e o semear sobre o
caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo de
assistentes sociais. / Williana Angelo Silva. -- São Paulo:
[s.n.], 2024.
291p. il. ; cm.

Orientador: Carola Carbajal Arregui.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social.

1. Caráter político-pedagógico. 2. Trabalho socioeducativo.
3. Serviço Social na educação. 4. Coletivo de Assistentes
Sociais do IFSP. I. Arregui, Carola Carbajal. II. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Serviço Social. III. Título.

CDD

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social sob a orientação da Profa. Dra. Carola Carbajal Arregui.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carola Carbajal Arregui
PUC-SP

Profa. Dra. Maria Carmelita Yazbek
PUC-SP

Profa. Dra. Maria Lucia Martinelli
PUC-SP

Prof. Dr. Jorge Fabian Cabaluz Ducasse
UPLA-Chile

Profa. Dra. Maria Borges Dantas
IFSP

Dedico esta realização aos meus pais, Elias e Maria Lucia, ambos partiram sem concluir a educação básica, mas me regaram e cuidaram para que eu hoje florescesse como doutora.

E aos dois coletivos que me mobilizaram, me acolheram e me constituíram pessoal e profissionalmente, o ColoreAfro e o Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento: 88887.473961/2020-00 e 88881.690311/2022-01.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – 88887.473961/2020-00 e 88881.690311/2022-01.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento e afeto. As pessoas a quem aqui agradeço é porque, como diz a música, “seu afeto me afetou é fato!” Cada um/a me afetou e me apoiou a sua maneira e por isso meu muito obrigada!

À toda minha família por seu amor e paciência com as minhas dificuldades e ausências. Em especial, meu abraço afetuoso às minhas irmãs Betania e Aderlane, amo vocês! E à minha irmazinha de coração que encontrei pela vida, querida Li.

A mis compas chilenas/os, que me acogeron y hicieron de Chile mi hogar! Em especial aos meus dois amores chilenos, Lore e Júlio, vocês são minha família! Amo vocês! Me deram muito amor, carinho, compreensão e um lar. Lore, te espero ‘en’ Brasil. Júlio, você é minha referência de pessoa com coração generoso e gentil. Saludos à família santacruzana.

Ao Coletivo de AS do IFSP, em especial às queridas Juliana e Thais (parcerinhas dos perrengues PUC), Michelli, Grazi, Gisele, Mayara, Amanda, Dani e Aline, diva sensata e membra da minha banca. Maria, um agradecimento especial por resgatar as memórias e os afetos dos tempos da UNESP e por seguir comigo, me apoiando, orientando e embarcando nas minhas ideias malucas. A todas as assistentes sociais e egressas/os participantes voluntárias/os da pesquisa, sem vocês esse processo não teria sido possível.

Às companheiras e companheiros da PUC-SP pelas trocas e apoio nos perrengues e, claro, pelos memes no grupo! Obrigada, doces Mari e Miriam.

Às professoras da PUC que marcaram minha formação ao longo deste percurso sinuoso; um abraço afetuoso à minha banca pelas aulas maravilhosas e o carinho da acolhida que me ofertaram, minhas referências Carmelita Yazbek e Maria Lúcia Martinelli. Ao Prof. Rodrigo pela gentileza e humanidade nas relações.

Às servidoras da PUC, obrigada!

À Profa Carola, a uruguaia mais brasileira que conheço. Obrigada por me receber como orientanda no olho do furacão, me incentivar ao doutorado sanduíche e por construir uma relação tão respeitosa, horizontal, delicada e disruptiva.

Ao Prof. Fabian Cabaluz cujo aceite para o doutorado sanduíche me abriu portas e janelas que fizeram fluir o ar fresco das novidades e o horizonte das oportunidades.

À UPLA – Chile e a toda sua equipe que me recebeu e orientou no processo do doutorado sanduíche.

À potente equipe da CSP que caminhou comigo e me aportou durante essa fase de ausência no IFSP. Em especial a minha dupla psicossocial, a Lu. Às/aos servidoras/es do Câmpus Salto que fazem parte da minha história, um afago para Karina, Pri, Leo, Eli, Edilson, Bruno, Bogoni, Fernanda, Adla, Vanessa e Cris – sim, Cris, para mim vc ainda é nossa; obrigada pelas confidências e por ser parzinho nos surtos rsrs. Às/aos estudantes por serem força e inspiração! Aos meus amigos da CAE.

Às/os assistentes sociais da educação pública federal, meu carinho a turma dos IFs!

Às/os amigas/os de Sorocaba que são minha família aqui, especialmente Isa, Elis, Vivian, Dri, Dani, Paulo, Luciane, Wagner, Jana, Jayne, Ju e Reinaldo – e a Geni, né! À Neusa, Angelo e Helô que se dedicaram à Nina na minha ausência. Nina, minha pet peluda, meu boizinho. À Betinha, Cintia, Elvira e ao Fabinho! Ao Prof. e amigo Ney Almeida e a querida Profa. Eliana Bolorino, minha gratidão!

Obrigada ao GEPESS! E também meu agradecimento e carinho pelo apoio e incentivo de seguidores/as recebidos através do Confabulações de Assistente Social.

E a doce e sempre presente Profa. Dirce Koga (*in memoriam*)!

CANÇÃO ÓBVIA

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,;
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente ,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Williana Angelo da. **Para além do “Eva viu a uva”**: o colher e o semear sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo de assistentes sociais. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024.

Esta tese integra e aprofunda a análise sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo de assistentes sociais, considerando sua materialização junto à comunidade acadêmica, mediante o tensionamento dos diferentes projetos de educação a partir da experiência de membras do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP. Nesse sentido, foi necessário identificar as implicações, conflitos e influências das contraditórias concepções e projetos de educação que repercutem nas condições de trabalho de assistentes sociais e em sua inter-relação com as/os demais sujeitas/os históricas/os envolvidas/os no processo educativo. Bem como contribuir para a sistematização e análise do trabalho de assistentes sociais do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP, com enfoque nas particularidades do caráter político-pedagógico e do trabalho socioeducativo. Além de identificar a relação dialética entre assistente social e a comunidade acadêmica no exercício de sua dimensão educativa inerente à profissão; e, por último, contribuir para a análise das potencialidades do trabalho socioeducativo na política de educação, pensado a partir dos eixos de atuação e do horizonte das atividades emancipatórias, bem como dos desafios para sua realização. Ou seja, esta pesquisa lança-se no desafio de compreender o que é o político-pedagógico da profissão, que prática educativa está entranhada em nós e o que de fato ousamos de ineditismo no trabalho socioeducativo por parte das profissionais de referência que integram o referido Coletivo. O percurso da pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvido com base no processo de sistematização de experiências, associado ao uso do memorial como recurso metodológico junto às assistentes sociais de referência. Contamos também com a participação de estudantes egressas/os para contribuir, a partir do memorial de suas experiências de vida e acadêmica, não estritamente relacionadas à interação com as assistentes sociais, mas contando com aspectos importantes das memórias elaboradas para construir ou legitimar parte da caracterização desse complexo campo de trabalho que é a educação profissional e tecnológica; um espaço que reproduz valores, culturas, conflitos, expressões da questão social. Evidenciamos que as condições objetivas experienciadas têm marcado a materialidade do trabalho e afetado o sentido e/ou as condições de efetivação do projeto profissional, ao mesmo tempo em que sofremos os constrangimentos e adoecimentos de nossa condição assalariada, intensificada pelos processos gerencialistas e burocratizantes no processamento do trabalho. Não obstante, o Coletivo tem potencial de gerar acolhida para as/os profissionais e de catalisar as forças nos processos de resistências, no exercício do caráter político-pedagógico e na materialização do trabalho socioeducativo, marcado por inéditos viáveis nas atividades educativas emancipatórias e contra-hegemônicas.

Palavras-chave: caráter político-pedagógico; trabalho socioeducativo; Serviço Social na educação; Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP; educação profissional e tecnológica.

ABSTRACT

SILVA, Williana Angelo da. **Beyond “Eva saw the grape”**: the harvesting and sowing on the political-pedagogical character and socio-educational work of social workers. Thesis (Doctorate in Social Work). Pontifical Catholic University of São Paulo, 2024.

The thesis integrates and deepens the analysis of the political-pedagogical character and socio-educational work of social workers, considering its materialization within the academic community, through the tension between different education projects based on the experience of members of the IFSP Social Workers Collective. In this sense, it was necessary to identify the implications, conflicts and influences of the contradictory conceptions and projects of education that have repercussions on the working conditions of social workers and their interrelationship with the other historical subjects involved in the educational process. As well as contributing to the systematization and analysis of the work of social workers from the IFSP Social Work Collective, focusing on the particularities of the political-pedagogical character and socio-educational work. In addition to identifying the dialectical relationship between social workers and the academic community in the exercise of the educational dimension inherent to the profession; and finally, to contribute to the analysis of the potential of socio-educational work in education policy, based on the axes of action and the horizon of emancipatory activities, as well as the challenges to its realization. In other words, the work sets itself the challenge of understanding what the political-pedagogical aspect of the profession is, what educational practice is ingrained in us and what we are actually daring to innovate in socio-educational work on the part of the reference professionals who make up the aforementioned Collective. The course of the qualitative research was developed based on the process of systematizing experiences, associated with the use of the memoir as a methodological resource with the reference social workers. We also counted on the participation of graduating students to contribute, from the memorial of their life and academic experiences, not strictly related to the interaction with the social workers; but rather relying on important aspects of the memories elaborated to build or legitimize part of the characterization of this complex field of work, which is professional and technological education; a space that reproduces values, cultures, conflicts, expressions of the social question. We can see that the objective conditions experienced have marked the materiality of the work and affected the meaning and/or the conditions for the realization of the professional project, at the same time as we suffer the constraints and illnesses of our salaried condition, intensified by the managerialist and bureaucratic processes in the work process. However, the Collective has the potential to generate acceptance for the professionals and to catalyze the forces in the processes of resistance, in the exercise of the political-pedagogical character and in the materialization of socio-educational work, marked by viable innovations in emancipatory and counter-hegemonic educational activities.

Keywords: political-pedagogical character; socio-educational work; social work in education; IFSP social workers collective; professional and technological education.

RESUMEN

SILVA, Williana Angelo da. **Más allá de "Eva vio la uva"**: cosecha y siembra sobre el carácter político-pedagógico y el trabajo socioeducativo de los trabajadores sociales. Tesis (Doctorado en Trabajo Social). Pontificia Universidad Católica de São Paulo, 2024.

La tesis integra y profundiza el análisis del carácter político-pedagógico y del trabajo socio-educativo de los trabajadores sociales, considerando su materialización dentro de la comunidad académica, a través de la tensión entre diferentes proyectos de educación a partir de la experiencia de los miembros del Colectivo de Trabajadores Sociales del IFSP. En este sentido, fue necesario identificar las implicaciones, conflictos e influencias de las contradictorias concepciones y proyectos de educación que repercuten en las condiciones de trabajo de los trabajadores sociales y su interrelación con los demás sujetos históricos involucrados en el proceso educativo. Así como contribuir a la sistematización y análisis del trabajo de los trabajadores sociales del Colectivo de Trabajo Social del IFSP, con enfoque en las particularidades del carácter político-pedagógico y del trabajo socioeducativo. Además de identificar la relación dialéctica entre los trabajadores sociales y la comunidad académica en el ejercicio de la dimensión educativa inherente a la profesión; y, por último, contribuir a analizar el potencial del trabajo socioeducativo en la política educativa, a partir de los ejes de acción y del horizonte de las actividades emancipadoras, así como los desafíos para su realización. En otras palabras, el trabajo se plantea el desafío de comprender cuál es el aspecto político-pedagógico de la profesión, cuál es la práctica educativa que está arraigada en nosotros y qué es lo que realmente nos atrevemos a hacer que sea inédito en el trabajo socioeducativo por parte de los profesionales de referencia que integran el mencionado Colectivo. El curso de la investigación cualitativa se desarrolló a partir del proceso de sistematización de experiencias, asociado al uso de la memoria como recurso metodológico con las trabajadoras sociales de referencia. También se contó con la participación de estudiantes egresados para aportar, desde el memorial de sus experiencias vitales y académicas, no estrictamente relacionadas con la interacción con las trabajadoras sociales; sino apoyándose en aspectos importantes de las memorias elaboradas para construir o legitimar parte de la caracterización de este complejo campo de trabajo, que es la educación profesional y tecnológica; espacio que reproduce valores, culturas, conflictos, expresiones de la cuestión social. Vemos que las condiciones objetivas vividas han marcado la materialidad del trabajo y afectado el sentido y/o las condiciones de realización del proyecto profesional, al mismo tiempo que sufrimos las limitaciones y enfermedades de nuestra condición asalariada, intensificada por procesos gerencialistas y burocráticos en el procesamiento del trabajo. Sin embargo, el Colectivo tiene el potencial de generar aceptación para los profesionales y catalizar fuerzas en los procesos de resistencia, en el ejercicio del carácter político-pedagógico y en la materialización del trabajo socioeducativo, marcado por innovaciones viables en las actividades educativas emancipadoras y contrahegemónicas.

Palabras clave: carácter político-pedagógico; trabajo socio-educativo; trabajo social en educación; colectivo de trabajadores sociales IFSP; educación profesional y tecnológica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Reportagem “Violência fecha escolas e interrompe aulas”	62
Figura 2.	Reportagem “Filha de imigrantes”	66
Figura 3.	Atividade formativa no planejamento pedagógico	99
Figura 4.	Arte do convite para o 1º Encontro	126
Figura 5.	Estrutura do Diário de campo coletivo com acesso via drive	128
Figura 6.	Educação na sociedade do capital	146
Figura 7.	Manifestação estudantil contra a PEC-95 “do Fim do Mundo”	162
Figura 8.	Mapa mental sobre o trabalho coletivo na Educação	166
Figura 9.	Convite para Café entre profissionais do IFSP	186
Figura 10.	Espaço de acolhida e novas relações. Na luta ninguém dorme!	187
Figura 11.	Exposição Intervenção estudantil	199
Figura 12.	Exposição Intervenção estudantil	200
Figura 13.	Exposição Intervenção estudantil	201
Figura 14.	Memorial da Inclusão	208
Figura 15.	Pichação em Santiago (Chile)	225
Figura 16.	Arte da 1ª Edição do Médias Horas	240
Figura 17.	Arte da 2ª Edição do Médias Horas	240
Figura 18.	Encerramento do Programa	242
Figura 19.	Final do Programa com a presença de alguns participantes	242
Figura 20.	Representação dos Direitos Humanos – atividade emita sua opinião	244
Figura 21.	Atividade desenvolvida no CRAS pelo Coletivo ColoreAfro	246
Figura 22.	Curso sobre Direitos Humanos organizado pelo ColoreAfro	247

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Registro individual de sistematização	131
Quadro 2. Desafios para a reflexão horizontal e para a sistematização	133
Quadro 3. Recursos para registro e sistematização	134
Quadro 4. Plano de trabalho de Jacarandá produzido durante sistematização	220
Quadro 5. Plano de trabalho no eixo da gestão democrática e participação	235

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1. Representativo do complexo dinâmico da totalidade	53
Fluxograma 2. O Real e o que se apresenta no imediato	54
Fluxograma 3. Relação entre as ações socioeducativas e os processos profissionais	109
Fluxograma 4. Eixos de Atuação	170

LISTA DE SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
AS	Assistentes sociais
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
COPAE	Comissão Central Permanente de Assistência Estudantil
CPC	Centro Popular de Cultura
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CSP	Coordenadoria Sociopedagógica
DC	Desenvolvimento de comunidade
EAD	Educação à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais e outras diversidades
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base e de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação

MST	Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEM	Novo Ensino Médio
PAE	Política de Assistência Estudantil
PAP	Programa de Auxílio Permanência
PEC	Proposta de emenda constitucional
PEP	Projeto Ético-político
PL	Projeto de Lei
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAF	Sistema Agroflorestral
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TRS	Teoria da Reprodução Social
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UTEM	Universidad Tecnológica Metropolitana

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
Parte 1.	Chuva sobre a plantação: aproximações com as categorias centrais da pesquisa	32
1.1.	Trabalho e Educação	32
1.2.	Reprodução social e a relação inseparável com a produção social	39
1.3.	Ninguém escapa à educação!	68
1.3.1.	Compreendendo a educação e a dimensão política da educação	68
1.3.2.	Reflexões sobre a categoria político-pedagógico e socioeducativo	76
1.3.3.	Interconexão entre o político-pedagógico e o socioeducativo	97
1.4.	O sentido da experiência na pesquisa	113
Parte 2.	O solo e as gretas	137
2.0.	Recordatório: ou notas sobre o que vimos na Parte 1	138
2.1.	Política de Educação e os projetos em disputa	139
2.1.1.	A Política de Educação no Brasil	152
2.2.	Trabalho do/a assistente social na Política de Educação: história, contexto e os eixos de atuação	163
2.3.	O paradoxo entre desafios profissionais e autonomia relativa: particularidades do trabalho e a experiência de membras do Coletivo do IFSP	177
2.4.	Entre desafios e inéditos viáveis: o político-pedagógico, o socioeducativo e os eixos de atuação do/a assistente social na educação	194
2.4.1.	Eixo Acesso-permanência: a relação indissociável e a permanência socialmente referenciada	210
2.4.2.	Garantia da qualidade da educação escolarizada: o potencial da colheita depende do processo de cultivo	222
2.4.3.	Gestão democrática e participativa: o Sul é a emancipação humana	229
2.5.	Colhendo conhecimento e semeando possibilidades: experiências para um esperar	237
3.	Notas transitórias	253
	REFERÊNCIAS	259
	ANEXOS	272
	APÊNDICES	281

INTRODUÇÃO

“Quisieron enterrarnos, pero no saben que somos semillas”.

Indígena Nasa de Cauca¹

Eu diria que os *educadores* são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças.

Rubem Alves²

Produzir uma pesquisa, investigar um campo da realidade social, uma experiência, é aparentemente um trabalho solitário. O curioso é que nenhum trabalho, ainda que solitário, é realmente individual, pois trabalho é um ato coletivo, em que nos somamos a saberes e conhecimentos produzidos por aqueles que desbravaram os campos e semearam antes de nós: estamos carregados de experiência e saberes dos que nos antecederam, uma vez que todo conhecimento humano é fruto de trabalho coletivo e histórico cultivado ao longo da trajetória da humanidade em milênios de existência.

Nós somos sementes! E somos também cultivadores!

É da poesia e simbolismo acerca do ciclo da natureza de que quero me valer em alguns momentos para registrar nestas páginas – que vocês lerão em papel ou em suas telas de computador (todos provenientes da natureza transformada pelo Homem) – a chuva de questões, reflexões, diálogos, angústias e esperanças que atravessaram esse ciclo de quatro anos de pesquisa, que assim é demarcado, apesar de haver começado muito antes e certamente continuar após o término do doutorado.

A escolha do trabalho do/a assistente social como objeto de pesquisa, cujo enfoque está no caráter político-pedagógico e no trabalho socioeducativo, é uma tentativa de responder – primeiramente para mim – dúvidas e anseios quanto às formas de materializar uma atuação que tenha como horizonte a emancipação humana, buscando superar o sentimento de imobilidade e fatalismo em um sistema que tenta nos enterrar. Meu horizonte nesta pesquisa é o das possibilidades (de resistências) no centro de uma sociedade repleta de determinantes opressores.

Possivelmente esse desejo é fruto de meu período na graduação, quando li encantada os princípios fundamentais da profissão, em especial os que tratam do:

I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e **plena expansão dos indivíduos sociais**;

¹ Reproduzido no livro *Agrietar la Uni-versidad: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*, de Catherine E. Walsh (2023).

² Extraído de: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 4. ed.

[...]

VII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de **construção de uma nova ordem societária**, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero (CFESS, 2012, Código de Ética – Princípios Fundamentais, grifo nosso).

Ecoa em mim o desejo de compreender como atuar em favor da “plena expansão dos indivíduos sociais” e (ainda que eu não vá presenciar em vida) de “uma nova ordem societária”. Frequentemente me questiono sobre como dar os passos profissionais em direção a esse horizonte. Assim, desde a graduação o saber-fazer na esfera socioeducativa da profissão parecia um bom caminho a fim de contribuir para a materialização desses dois princípios, em especial.

Um desejo realimentado pelo trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), onde, ao passo que desempenhava meu trabalho como assistente social no campo educacional, via ampliar o entendimento de que as ações socioeducativas são uma “via de mão-dupla”: na medida em que minhas ações profissionais afetam o cotidiano de estudantes, meu cotidiano pessoal e profissional também é afetado por eles/as.

Desse modo, fui me transformando não somente como profissional, mas como ser humano, pois o trabalho trata exatamente sobre isso. Eu, esse serzinho social, fui me constituindo como parte de um processo mais amplo. E estudar, pesquisar, foi um passo fundamental para a constituição de meu eu no coletivo.

O capitalismo tenta nos enterrar todos os dias: nos sufoca com a precarização das condições objetivas e subjetivas de trabalho, nos enterra em processos de trabalho burocratizantes nos espaços institucionais e acredita que nos enterrar produzirá uma opressão aguda, capaz de minar nossas energias e resistências. Todavia, o esperar e o senso de coletivizar nos recordam que somos sementes e podemos germinar, crescer, florescer e frutificar.

Num lugar
Bem profundo
A semente
Guarda isto:
um mundo.
A semente
Escondida
Esconde um ser
Pequenino:
A vida.
Você já pensou
(e pensou por quê?)
Que uma semente
Algum dia
já foi... você?

Além disso, nossa essência humana livre nos leva a voar para a copa das árvores-afins e tomar de seu fruto, alimentando resistências.

Esta pesquisa se lança, então, no desafio de compreender o que de fato é o caráter político-pedagógico da profissão: que prática educativa está entranhada em nós e o que ousamos de ineditismo no trabalho socioeducativo realizado por profissionais de referência que integram o Coletivo de Assistentes Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e que estão ao meu lado nesse semear na educação.

Sistematizar as contradições, desafios e possibilidades do trabalho de assistentes sociais na educação é em parte minha forma de contribuir para a resistência, produzindo e socializando o conhecimento gerado a partir da experiência individual e coletiva nesse espaço sócio-ocupacional.

Em síntese, meu objetivo central é aprofundar a análise sobre como o trabalho do/a assistente social, com ênfase no caráter político-pedagógico e no trabalho socioeducativo, materializa-se junto à comunidade acadêmica, mediante o tensionamento dos múltiplos projetos de educação a partir da experiência no Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP.

Tal objetivo gerou a necessidade de: identificar implicações, conflitos e influências das contraditórias concepções e projetos de educação que repercutem no trabalho profissional dos/as assistentes sociais e em sua inter-relação com os demais sujeitos históricos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; bem como contribuir para a sistematização e análise do trabalho dos/as assistentes sociais do Coletivo do IFSP, com enfoque no modo como o saber-fazer profissional se particulariza no caráter político-pedagógico e no trabalho socioeducativo; além de identificar as implicações da relação dialética entre o/a assistente social e a comunidade acadêmica no exercício de sua dimensão educativa inerente à profissão, a partir da categoria experiência; e, por fim, contribuir para a análise das potencialidades do trabalho na política de educação, pensando a partir dos eixos de atuação e do horizonte de atividades emancipatórias e dos desafios para sua realização.

Nesse sentido, figurarei na tecitura deste texto entre o Eu e o Nós: ora conjugar os verbos na primeira pessoa do singular, quando se tratar de experiências e reflexões no âmbito individual, pessoal, de minhas particularidades; ora utilizar a forma conjugada na primeira

³ O poema *Semente* foi escrito pelo educador popular Carlos Rodrigues Brandão, publicado no livro dedicado às crianças “sem-terrinha”, do MST. Esta versão foi extraída do livro *O JOGO DAS PALAVRAS SEMENTE e outros jogos para jogar com ideias e com palavras*, um e-book livre, disponível em: <www.sitiodarosadosventos.com.br>.

pessoa do plural, quando se tratar de construções coletivas, de origem no processo de orientação acadêmica ou que representem um pensamento ou posição de membros da pesquisa, integrantes do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP, da categoria profissional ou de um grupo.

Este é apenas um lançar de sementes de informação sobre os caminhos abertos por entre a floresta do conhecimento, das pequenas gretas de experiências prefigurativas que sobressaíram da busca por uma sucessiva aproximação com a realidade e com as possibilidades do horizonte emancipatório.

Procedimentos para a colheita (ou percurso metodológico)

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotamos a perspectiva materialista histórico-dialética, buscando, por meio de sucessivas aproximações do objeto de estudo, compreender o conjunto de determinações relacionadas ao movimento, transformação e desenvolvimento para além de sua aparência fenomênica.

A pesquisa em uma perspectiva materialista dialética busca desvendar a essência do objeto de estudo, considerando que a sociedade está em constante movimento. Netto (2011) alerta que o sujeito no processo de investigação “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas (Marx, 1968 *apud* Netto, 2011, p. 25), sendo necessária uma análise dinâmica e totalizante da realidade. Prates (2012, p. 118), por sua vez, recorda que a “perspectiva dialética consiste, antes de tudo, em ver a vida como movimento permanente, como processo e provisoriedade”.

Uma gama considerável de recursos metodológicos – que não devem ser confundidos com o método (Netto, 2011) – foi necessária a fim de atingir aproximações do objeto da pesquisa e dialogar com os sujeitos envolvidos. Recursos que, no percurso, foram adequados ou redesenhados e que serão oportunamente detalhados ao longo da tese. O método de investigação primou pelo que Prates (2012, p. 122) refere como “uma pesquisa profunda e exaustiva da realidade”, para “estabelecer categorias, grupos e relacioná-las, identificando contradições e conexões”.

De antemão, verificamos que no desenvolvimento da pesquisa seria necessário aprofundar a compreensão e as distinções entre as categorias “socioeducativo” e “político-pedagógico”, com a finalidade de categorizar expressões de ambas no trabalho dos/as assistentes sociais.

Prates (2012, p. 122) aponta que, para Marx, categorias são “elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais e dinâmicos, cujas interrelações dinâmicas dão lugar a

complexos cada vez mais abrangentes em sentido, tanto extensivo como intensivo”.

Ou seja, não se trata de um simples conceito de algo, mas da captação de elementos estruturais em uma complexa interrelação em constante movimento e transformação, traduzindo valores, características, tempo histórico, correlação de forças em aproximação sucessiva a um complexo dinâmico da realidade que constitui a totalidade.

Seria como dizer que para nos aproximar da compreensão de político-pedagógico, por exemplo, caberia analisar a partir de que leitura de mundo estamos nos debruçando, compreendendo: que teorias o termo integra, subsidia e, ao mesmo tempo, é aportado; quem o utiliza e com que finalidade; como ele se opera na realidade; o que revela e o que oculta; o que o seu uso permite representar; em que campos da reprodução ou produção social se interconecta.

Categorias são, portanto, construções coletivas, são relações, são mutáveis, ou seja, “são tão pouco eternas quanto as relações que expressam” (Marx, 2012, p. 177), incorporam o movimento do real, em suas contradições e objetivações, envolvem o ser e as relações sociais. Ianni (2011, p. 397) reforça que “a construção da categoria é por assim dizer, o núcleo, o desfecho da reflexão dialética; explicar dialeticamente e construir a categoria ou as categorias que resultam da reflexão sobre o acontecimento que está sendo pesquisado”.

A fim de aprofundar a compreensão acerca dessas categorias, buscamos além do Serviço Social: vimos no estágio doutoral no exterior (realizado por seis meses no Chile) a oportunidade de imersão e troca de importantes elementos que constituem esse saber no âmbito marxista, nas pedagogias críticas latino-americanas, dadas as produções e experiência do coorientador Fabián Cabaluz e de outros pesquisadores com os quais tive contato.

Porém, considerando que as categorias estão em movimento e refletem elementos do real, a pesquisa de campo com as participantes-voluntárias também apresentou aspectos teórico-práticos para a constituição das referidas categorias, apresentadas na Parte 1 desta tese.

Para o desvelamento crítico do objeto, adotamos no percurso (não necessariamente sequencial e estático) a realização de revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A revisão bibliográfica, enquanto um pré-requisito para o desenvolvimento de qualquer pesquisa (Lima; Miotto, 2007), realizou-se por meio da consulta e leitura de livros, dissertações, teses e artigos científicos já produzidos sobre a temática estudada.

A revisão bibliográfica visou a aprofundar a compreensão de temáticas como: experiência; educação e projetos em disputa; trabalho profissional no IF; Serviço Social na educação; caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo; entre outras pertinentes que surgiram no decorrer da pesquisa.

Em especial, consideramos as teses produzidas a partir do processo de expansão da

Rede Federal pela categoria profissional que atua e constrói conhecimento no e sobre o IFSP. Na pesquisa buscou-se correlacionar, ainda, os documentos institucionais que se vinculam à discussão e que apresentam interface com o trabalho do/a assistente social na educação.

Considerando que a pesquisa em questão pretendeu abranger uma dimensão qualitativa, o enfoque esteve calcado no conhecimento da experiência social concreta dos sujeitos coletivos⁴, ou seja, não restrita às circunstâncias que vivenciam (Martinelli, 2012). Assim, buscamos nos acerrar do objeto de pesquisa a partir da sistematização da experiência de assistentes sociais do Coletivo do IFSP como base da pesquisa de campo.

A pesquisa ocorre no transcorrer da vida, da existência humana, pois não pausa ou congela diante da realidade. Vida e pesquisa são movimento! Na pesquisa de campo as entrevistas, os grupos focais e outros recursos são como uma dança entre pesquisador e participantes, por isso, descobrir o ritmo da música que embala harmoniosamente essa dança entre ambos é o que pode definir o profundo sentido de captação das subjetividades e das relações sociais ou os descompassos nesse percurso.

Dessa forma, as escolhas metodológicas tiveram como intuito fazer com que a pesquisa fosse, além de participativa, uma experiência transformadora e dotada de sentido para as assistentes sociais, não limitada a um feedback pós-finalização do doutorado. Mas que pudesse impactar ao longo do próprio percurso do campo. Pensar nossa semeadura e nossa colheita não como uma monocultura, mas como um lindo sistema agroflorestral – SAF⁵.

Por isso, na pesquisa de campo trabalhamos com alguns recursos que possibilitaram essa aproximação: junto às assistentes sociais utilizamos a sistematização da experiência realizada em encontros virtuais coletivos, diário de campo (mantido no drive pelas profissionais participantes), a aplicação de formulário com informações sobre o nível de formação, relação com a militância estudantil e profissional pregressa, vida profissional na instituição e compreensão das categorias centrais da pesquisa, além da requisição de um memorial sucinto. Para os/as egressos/as, o recurso do memorial foi a estratégia central adotada.

A escolha por uma diversidade de metodologias ao longo da pesquisa objetivou construir um debate denso e aprofundado sobre a temática, de modo que a análise do objeto de

⁴ Aqui adotamos o termo “sujeito coletivo” compreendendo que “aquela pessoa que está sendo convidada a participar da pesquisa tem uma referência grupal, expressando de forma típica o conjunto de vivências de seu grupo” (Martinelli, 2012, p. 26).

⁵ A monocultura se refere ao plantio de um único produto agrícola, algo que é muito comum no cultivo pelo latifúndio. Já o SAF é um sistema inspirado na agroecologia, utilizado, por exemplo, pelo Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), que apresenta menor impacto ambiental; consiste em conciliar a produção agrícola com a preservação ou restauração ambiental, ou seja, há gestão harmônica e mais sustentável da produção de alimentos (de acordo com a estação, por exemplo), preservação de árvores perenes, produção de orgânicos, e pode conciliar a criação de animais e a utilização de recursos naturais no combate de pragas.

estudo conseguisse capturar sua dinamicidade, contradição e complexidade, pautada na concepção dialética do mundo, a qual requer que compreendamos

A concepção da realidade como uma totalidade, como um todo integrado cujas partes não podem ser entendidas isoladamente, senão em relação com o conjunto; nem a totalidade é compreensível sem considerar as partes, nem as partes existem senão formando um todo.

A concepção da realidade como um processo histórico construído pela humanidade (como criação e como produto).

A concepção da realidade em permanente movimento: as mudanças são endógenas à realidade devido às contradições (tensões) entre os elementos que a constituem, que o vai modificando e, por sua vez, alterando as relações e as confrontações com os demais elementos (Jara, 2006, p. 46).

A compreensão desses três elementos centrais da dialética foi fundamental para que o processo de sistematização de experiências fosse abordado com as profissionais, sendo que a sistematização é um método amplamente utilizado na educação popular (Jara, 2006). Para Mejía (2012), a sistematização

[...] al realizar el ejercicio de conocimiento y de saber en la secuencia práctica-experiencia-saber-teoría y teniendo siempre como referencia la práctica, va produciendo un replanteamiento y un desmontaje de esos regímenes de verdade, de sus dispositivos, y entonces adquiere la característica de un saber crítico para la lucha, en cuanto ella misma en su ejercicio sistematizador enfrenta los regímenes de poder y de verdade existentes en los sistemas de conocimiento y se convierte en un camino de producción del próprio saber desde las prácticas y las resistências que replantea muchas de las maneras de mirar tanto de la práctica como de la teoría (Mejía, 2012, p. 162).

Um dos pontos centrais está no caráter crítico: organização, registro e análise da experiência concreta pelos sujeitos envolvidos direta e ativamente, o que inclui neste caso a própria pesquisadora enquanto assistente social trabalhadora da política de educação. Tal escolha metodológica favoreceu a construção de novos conhecimentos e impactou a própria experiência no cotidiano profissional.

Nossas experiências se convertem, graças a ela (*sistematização*), na fonte mais importante de aprendizagem teórico-prática que temos: para compreender e melhorar nossas práticas, para extrair os ensinamentos e compartilhá-los com outros, para contribuir com a construção de uma teoria que responda à realidade e, por isso, permita orientar nossa prática à sua transformação (Jara, 2006, p. 37).

Ou seja,

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e

porque o fizeram desse modo (Jara, 2006, p. 24).

Portanto, a sistematização possibilita alcançar a diversidade e dinamicidade de opiniões, pensamentos e reflexão crítica no que se refere ao processamento do trabalho do/a assistente social e seu caráter político-pedagógico e educativo, assim como demarcar as tensões entre requisição institucional, respostas profissionais e garantia da autonomia relativa do/a profissional. As etapas da sistematização foram realizadas a partir de encontros coletivos e da produção individual das assistentes sociais participantes.

“A sistematização inclui-se nessa ampla corrente que busca compreender e tratar com o qualitativo da realidade e que se encontra em cada situação particular” (Palma, 1992 *apud* Jara, 2006, p. 16). Esse processo se constitui a partir da interconexão de elementos práticos e teóricos, que se expressam na concepção (do que é sistematizar, do processo de conhecimento), nas categorias utilizadas (para estruturar e interpretar a experiência) e sequência lógica apropriada de passos ou ações para operar a sistematização.

Em termos metodológicos, sistematizar implica em

[...] sustentar teoricamente e organizar de forma rigorosa uma determinada sequência de momentos, que seja coerente com uma fundamentação teórico-filosófica e que se execute de forma criadora (de acordo com as características de cada experiência e as particularidades do contexto) (Jara, 2006, p. 18).

Assim, com as assistentes sociais participantes foi prevista a realização de encontros virtuais periódicos, devidamente gravados, para que, em posse da transcrição, fossem analisadas as reflexões realizadas no Coletivo. Mais do que apresentar um consenso, foi possível demarcar as diferenças de concepções, de práticas, de contextos e de territórios (no caso, as particularidades dos câmpus onde estão atuando as participantes).

A finalização do percurso da sistematização vislumbrava a geração de um “produto” como um relatório, artigo, plano, projeto ou outros materiais que possibilitem a publicização do conhecimento sobre a sistematização realizada. Porém não é obrigatória, visto que o processo em si já é mobilizador e capaz de gerar reflexão e conhecimento; questão que trataremos detidamente mais adiante.

O número de encontros e eixos centrais de análise, articulados às dimensões do trabalho objeto desta pesquisa, foram definidos pelo grupo no processo de sistematização, sendo que alguns temas tiveram destaque, ainda que espontaneamente, como:

- A burocratização e o gerencialismo como impactantes na materialidade do trabalho neste espaço sócio-ocupacional;

- Análise do processamento do trabalho das assistentes sociais no IFSP: determinações, desafios e instrumentalidade;
- A sistematização como atividade que ressalta a dimensão investigativa do trabalho profissional: concepção, reflexão, registro, análise e instrumentalidade;
- O desafio de materializar a dimensão político-pedagógico e o trabalho socioeducativo;
- O conflito entre a identidade profissional atribuída X identidade profissional construída;
- A importância do Coletivo para resistências e enfrentamentos;
- A relação com estudantes no cotidiano do trabalho: gestão democrática e prática educativa focada na sociabilidade;
- As repercussões no trabalho decorrentes da expressão dos projetos de educação em disputa e da conjuntura política, social e cultural;
- Paralelos entre o trabalho na educação no pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia.

O convite à categoria foi feito mediante o Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP, um grupo extrainstitucional que tem se comunicado e articulado por meio de debates e ações em prol da defesa do direito à educação pública, laica e de qualidade e que coopera entre si nos processos de reflexão e resistência no campo institucional.

A participação dos/as profissionais nesse Coletivo sempre foi espontânea e a comunicação ocorre basicamente por um grupo de whatsapp e um e-mail não-institucional. A escolha por esse caminho de aproximação com a categoria está representada pela perspectiva da militância, da acolhida coletiva e da direção do trabalho que o Coletivo parece representar. Cabendo destacar que, apesar de informal, o Coletivo, devido a sua história, goza de reconhecimento político na disputa pelo poder institucional, o que adiante contextualizaremos.

No momento de encerrarmos a formalização das participações no grupo, contamos com 9 participantes, às quais me somo como pesquisadora e parte do Coletivo. Os encontros a princípio ocorreram quinzenalmente de modo virtual, dada a dimensão territorial abrangida pelo IFSP, a dificuldade de deslocamento das profissionais e o tempo consumido no deslocamento.

No entanto, a periodicidade dos encontros mostrou-se inviável devido à intensa demanda de trabalho das assistentes sociais, que concordaram em reunir-se mensalmente; o que também foi interrompido posteriormente por diversos fatores que serão tratados adiante. Assim, os encontros foram iniciados em agosto de 2022 (sendo os primeiros para divulgação) e

encerrados somente em setembro de 2023.

Contudo, parece-nos fundamental que para desenvolver uma pesquisa sobre o trabalho do/a assistente social houvesse alguma interação com o público destinatário da política a qual as profissionais estão vinculadas. Afinal, é por meio dessa conexão que o trabalho do/a assistente social ganha sentido e materialidade. Certamente, sem desconsiderar a repercussão de outros aspectos significativos (como a relação com outros trabalhadores, a correlação de forças institucionais, a conjuntura, os limites e desafios do espaço sócio-ocupacional, entre outros). Mas, inegavelmente, a dinâmica de trabalho do/a assistente social pauta-se nas expressões da questão social que envolvem diretamente o público-usuário da política.

À título informativo, utilizarei os termos discentes e estudantes, bem como familiares e comunidade externa em substituição ao termo “usuário”⁶, por definirem melhor o público específico da política e por se alinharem às nossas reflexões e posicionamentos ético-políticos. O destaque dado anteriormente a “usuário” tem o intuito apenas de posicionar o termo na possibilidade de ser utilizado por alguma profissional no transcorrer da apresentação do material de campo.

Entendemos que desenvolver a pesquisa de campo pautada exclusivamente na experiência dos/as assistentes sociais negaria um importante sujeito nesse processo de trabalho, os/as estudantes. Assim, buscamos abordar a experiência de estudantes que já concluíram seus cursos (os/as egressos/as) para contribuir, a partir do memorial de suas experiências de vida e acadêmica, não com os aspectos estritamente relacionados à interação com assistentes sociais, mas a fim de contar com aspectos importantes de seu memorial para construir ou legitimar parte da caracterização do complexo campo de trabalho da educação, como um espaço que reproduz valores, culturas, conflitos e expressões da questão social.

Desse modo, procuramos identificar os valores e contextos que marcaram a vida acadêmica de discentes egressos/as e repercutiram direta ou indiretamente no debate da direção social do trabalho dos/as profissionais, possibilitando uma análise com diretrizes totalizantes do contexto educacional para além dos muros da escola.

⁶ Aqui deixamos o registro do desconforto em relação ao termo técnico do Serviço Social, cujo conceito parece não satisfazer a complexidade da relação entre assistentes sociais e o público atendido. Longe de querer deturpar o sentido que é dado pela profissão ao termo “usuário”, apenas apontamos que é preciso pensar sobre seu sentido mais genérico e como soa, em termos de representação, para as próprias pessoas que atendemos. Sentidos que despertam o estranhamento que o próprio “usuário” expressa em sua face ao se perceber nomeadamente usuário, segundo o Serviço Social. Conceito que o remete em geral a duas ideias principais (para eles), ao menos em minha experiência: usuário de drogas ou usuário de sistemas informacionais. Assim, usuário remete a ideia de consumo de algo ou de algum serviço, lícito ou não, exprime a noção de uma relação limitada, pontual e quase unilateral, em que um fornece algo para o outro que o utiliza, sem considerar uma reciprocidade, uma identidade de classe no que concerne à equidade na construção de resistências ou os tensionamentos intrínsecos à relação saber-poder institucional.

Afinal, história e biografia se cruzam, pois em uma estrutura social somos “agente histórico e social” (Mills, 1982, p. 242). Portanto, enquanto pesquisadora, a busca por uma metodologia que fosse dotada de sentido aos sujeitos participantes tornou-se algo muito caro neste percurso. Nesse sentido, a metodologia do memorial⁷ foi um recurso por meio do qual tanto os/as egressos quanto os/as assistentes sociais do IFSP participaram da pesquisa.

Refletir sobre a trajetória acadêmico-profissional é lembrar um emaranhado de questões que fazem parte da minha própria história de vida, da minha visão de homem e de mundo, mas principalmente o descortinamento das relações sociais que me deixam tão inquieta (Memorial da Profissional de Referência Baobá⁸).

Destacamos que “a escrita do memorial é simbolizada, inicialmente, como ‘luta’, em seguida, como ‘ato de conceber’ e, finalmente, como ‘viagem’” (Passeggi, 2006 *apud* Baraldi; Rosa, 2015, p. 941).

De fato, uma viagem que educandos/as e profissionais não fazem sozinhos/as, mas na coletividade. Assim, adotamos com egressos/as o memorial como relato autobiográfico, memorial de sua experiência no cotidiano educacional, em que a memória expressa aspectos da história individual e coletiva que se interligam, revelando um dado contexto de tempo e espaço (Agostini, 2019), possibilitando uma análise crítica da conjuntura expressa nos complexos dinâmicos experienciados no campo pesquisado. Consideramos, ainda, o “diálogo” que os/as egressos/as teceram com os elementos comuns destacados dos memoriais das assistentes sociais.

Para os/as egressos/as, o convite foi feito diretamente a partir da indicação de assistentes sociais que estavam participando da pesquisa no grupo de sistematização. O quesito para a indicação era que o/a egresso/a tivesse vivenciado uma trajetória acadêmica no IFSP marcada por uma intensa relação de pertencimento estudantil, que tivesse desfrutado dos espaços e recursos institucionais, da relação com outros/as estudantes e, sobretudo, que tivesse avançado na aquisição de experiências de significativa evolução (em relação a eles/as mesmos/as) no que se refere a aprendizados que ultrapassassem o conteudismo, como aquisições que demarcassem experiências de ampliação de sua autonomia e da luta por seus direitos.

No decorrer de cada capítulo serão apresentadas citações de participantes da pesquisa

⁷ “Memorial” etimologicamente vem do latim *memoriale* e significa “aquilo que faz lembrar” (Passeggi, 2006 *apud* Baraldi; Rosa, 2015), sendo que nos anos 1990 tornou-se uma prática usual na formação docente o chamado “memorial de formação” (Baraldi; Rosa, 2015), mas que neste estudo será utilizado com o intuito de recuperar elementos da experiência educacional e de vida dos/as estudantes egressos/as e da própria trajetória das profissionais.

⁸ A nomenclatura de árvores para nomear as participantes preservando suas identidades foi uma escolha realizada pelo grupo e que adiante será melhor explicada.

de campo, pois a intenção era que a realidade vivenciada pelos/as participantes pudesse “dialogar” com a teoria ao longo de todo o texto. Assim, será possível ter contato com as experiências de classe, gênero, raça/etnia e outras vivenciadas pelos/as participantes.

Com a finalidade de identificar cada participante, porém preservando eticamente suas identidades, a base dos nomes foi discutida e escolhida com as assistentes sociais. Para mim, como pesquisadora que deseja que a pesquisa tenha sentido para quem participa, era essencial que algo tão relevante como o “nome”, que representa quem elas são, fosse escolha delas próprias. A escolha unânime foi feita com base na sugestão de uma das participantes para utilizarmos nomes de árvores.

As árvores foram uma opção perfeita, pois suas raízes se firmam na terra, se fixam no território, se espalham no solo, abrem gretas no asfalto... As árvores crescem todos os dias, têm tamanhos, formas e qualidades distintas, transformam-se com as estações, servem de acolhida em dia de forte sol, produzem frutos, abrigam pássaros por temporadas, que se alimentam dos frutos e partem levando sementes e lançando-as pelo caminho... E são necessárias muitas árvores para um parque ou uma floresta... Somos um SAF.

Cada assistente social escolheu sua próprio nome de árvore ao responder a um formulário on-line. Para fazer jus à metáfora, optei por solicitar aos/as egressos/as que escolhessem nomes de pássaros com os quais se sentissem identificados/as. Afinal, enquanto egressos/as, estiveram por algum tempo na instituição educacional, repousaram nesse espaço, interagiram, aprenderam, ensinaram e partiram para outras copas, lançando sementes pelo caminho.

Por fim, ainda no intuito de preservar as identidades, os nomes dos câmpus do IF e das cidades onde estão localizados foram trocados por nomes de rios, o que completa a analogia do ciclo da natureza, interconectando com a categoria trabalho e experiência.

Soma-se ao material utilizado para a construção da tese, o meu diário de campo e meu diário de memórias, este último iniciado durante a pandemia, inspirado por reflexões das professoras Koga e Martinelli, da PUC-SP.

No diário de memórias registrei, em formato de contos, experiências desde minha infância, que se articulam às histórias de vida de meus familiares e às condições objetivas e subjetivas de vida, em dado tempo histórico, em contexto social e econômico específico; e que não são experiências exclusivas minhas ou de minha família, mas expressões de uma classe, em direta relação com aspectos de gênero.

Esperamos que ao final, o material científico produzido possa gerar futuros questionamentos e reflexões acerca da temática a fim de ampliar a percepção do mundo

enquanto processo histórico, que se constrói e reconstrói cotidianamente, possibilitando um permanente debate sobre temáticas que se fazem necessárias para efetivação e disseminação de um referencial crítico e transformador.

Estrutura da produção

A tese está organizada em três partes. Na Parte 1, intitulada “Chuva sobre o solo: aproximações com as categorias centrais da pesquisa” é retomado o sentido de categorias primordiais para avançar na análise do objeto de pesquisa, como educação, trabalho – reprodução social – e experiência; bem como aprofundamos aspectos relevantes na solidificação das categorias político-pedagógico e socioeducativo.

O aporte teórico resgata os clássicos sobre as categorias citadas e incorpora a substancial produção de intelectuais trabalhadoras do IFSP, que, de maneira enriquecedora, se apropriaram dos clássicos em suas produções e aprofundaram as análises a partir da educação no Instituto Federal (IF) como campo de investigação e produção de conhecimento a partir de experiências coletivas.

Desse modo, pautamos a construção categorial em autores clássicos e expoentes do marxismo, das pedagogias críticas norte e latino-americanas, com ênfase na aproximação a intelectuais latinos que me eram até então pouco conhecidos. Tais produções foram mobilizadas, em articulação a autores clássicos do Serviço Social, para consolidar as categorias político-pedagógico e socioeducativo para a profissão.

Não há futuro emancipado possível que não seja na coletividade, tampouco é possível sem a superação do sistema capitalista, o que requer um elemento fundamental: desvendarmos no movimento cotidiano as relações de exploração/opressão que sustentam sua produção-reprodução.

A compreensão dessas relações é essencial para o enfrentamento das expressões da questão social e a construção de mediações no âmbito do Serviço Social, pois possibilita integrarmos os elementos dessa unidade de opressão-exploração aos modos como ela se particulariza nos espaços sócio-ocupacionais em que atuamos.

Neste estudo, as mediações que envolvem a reprodução social e as relações de exploração-opressão ganham contornos que buscam materializar, em situações cotidianas variadas, as formas de operar sobre as vidas dos/as trabalhadores/as, em uma tentativa de imprimir contextos que materializam demandas e expressam faces da questão social.

A princípio, na Parte 1, serão abordados aspectos da reprodução social que podem parecer não estar diretamente vinculados à educação, mas a outros âmbitos da sociabilidade.

No entanto, uma leitura mais atenta pode revelar que se vincula tanto à educação quanto à categoria trabalho, esta com uma vinculação mais evidente na primeira parte da produção.

Na Parte 2, “O solo e as gretas”, apresentamos a educação e as disputas por sua direção, as quais são expressão de uma direção social. Em seguida, abordamos o trabalho de assistentes sociais na educação e discutimos o cotidiano de desafios e possibilidades pautados na autonomia profissional relativa. Avançamos nas reflexões sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo na política de educação em articulação aos eixos de atuação (acesso, permanência, qualidade dos serviços e gestão democrática e participativa), fazendo a devida relação com o Coletivo de Assistentes Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) a partir da experiência das profissionais de referência participantes da pesquisa.

“Notas transitórias” busca uma síntese da produção sobre o caráter político-pedagógico e o trabalho socioeducativo a partir da sistematização das experiências das profissionais de referência do Coletivo do IFSP, focando nos horizontes do trabalho socioeducativo e transitando entre os desafios e a semeadura de inéditos viáveis e no esperar do trabalho. As considerações são transitórias no reconhecimento de que a vida, o trabalho de assistentes sociais, as categorias estudadas, estão em movimento, em transformação. Deixa também elementos, sementes, por assim dizer, que podem ser plantadas gerando novas investigações, frutificando a produção de novos conhecimentos.

Parte 1. Chuva sobre a plantação: aproximações das categorias centrais da pesquisa

1.1. Trabalho e Educação

Compreendemos o trabalho ontologicamente enquanto atividade mediada (por instrumentos), na qual os homens agem e transformam a natureza e, ao transformá-la, transformam a si mesmos, promovendo um conhecimento socialmente produzido, ou seja,

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimentos as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mão –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (Marx, 2014, p. 211).

Portanto, é por meio do trabalho que a humanidade se constitui: “o trabalho é fundante do ser social” (Netto; Braz, 2009, p. 37), é atividade vital ao Homem, apesar de a humanidade não se reduzir ao trabalho.

A beleza do Homem está em que seja um ser tão social quanto natural, está em seu caráter transformador, humano; em projetar a eternidade do homem (em sentido genérico) pela continuidade do próprio gênero humano e de sua história, não findando na morte do indivíduo.

Iamamoto (2008, p. 353, grifo da autora) reforça que a “dimensão genérica do ser social é dada pelo trabalho, **só é possível como atividade coletiva**”. E completa, tratando do trabalho vivo:

[...] só se realiza mediante o consumo de instrumentos, matérias e conhecimentos legados por gerações anteriores, resultados esses que trazem em si condensação do trabalho corporificado já realizado ou trabalho passado, atestando o **caráter social do trabalho** (Iamamoto, 2008, p. 353, grifo da autora).

O trabalho é social, por isso, “é sempre atividade coletiva: seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto (maior ou menor, mais ou menos estruturado) de outros sujeitos” (Netto; Braz, 2009, p. 34). O ser social é ser coletivo/comunitário, toda nossa atividade, seja realizada de modo individual ou não, é atividade socialmente produzida, a própria existência humana é atividade social, pois a linguagem, o conhecimento e todo produto é fruto de construções sucessivas da sociedade a partir do trabalho, ou seja, social.

Assim, o trabalho é a objetivação de uma intencionalidade prévia que, em seu caráter social, possibilitou à humanidade desenvolver-se, por exemplo, de mera coletora de frutos nos

primórdios para o homem/mulher agricultor/a, chegando à potência da agricultura moderna, com capacidade global de produção, fruto de construções sucessivas.

Para Marx (2014, p. 212), independentemente de determinação social, das formas específicas do trabalho em uma dada sociedade, os elementos do processo de trabalho sempre envolvem três componentes: “1) Atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) A matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) Os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”.

No marco da sociabilidade burguesa, o trabalho tem a potencialidade de produzir tanto a riqueza objetiva, quanto a subjetiva, porém ambas não são integralmente apropriadas pela classe trabalhadora. Na especificidade do capitalismo como sistema, o trabalhador se vê apartado tanto do objeto, quanto dos meios de trabalho; e dispõe somente da venda de sua força de trabalho para garantir sua reprodução, convertendo sua força vital em mercadoria e experienciando o processo de alienação.

A separação entre capital e trabalho, explicitada por Marx (2014), demonstra que o trabalhador, para suprir suas necessidades primárias, precisa vender sua força de trabalho. Uma vez desapossado do trabalho, enquanto atividade livre, sem meios para produzir, sem liberdade ou domínio sobre o processo de produção e sem acesso à mercadoria que ajudou a produzir, é ele próprio convertido em mercadoria.

Dessa forma, a expropriação e a desigualdade são características intrínsecas ao sistema capitalista. Nesse contexto a força de trabalho do Homem é convertida em **mercadoria**; e o Homem vende sua força vital para prover sua subsistência e garantir sua reprodução. Mercadoria é, segundo Marx (2014),

[...] um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou **indiretamente, como meio de produção** (Marx, 2014, p. 57, grifo nosso).

Ou seja, o homem consome mercadorias, ao mesmo tempo em que se converte em mercadoria fundamental na produção. Dantas (2021, p. 19) afirma, com base na teoria marxiana, que é “o valor de troca que imprime a esta atividade o selo da alienação do trabalhador em relação ao seu trabalho, assim como a configuração da força de trabalho como uma mercadoria”.

As mercadorias, recordemos, só encarnam valor na medida em que são expressões de

uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra (Marx, 2014, p. 69).

Para determinar o valor da força de trabalho, Marx (2014) refere que é preciso considerar o tempo de trabalho demandado para sua produção, assim como ocorre com as demais mercadorias, como à sua reprodução, cuja referência é dada pela quantidade de trabalho social médio nela incorporado.

O tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho reduz-se, portanto, ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência, ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessário à manutenção de seu possuidor (Marx, 2014, p. 201).

No sistema capitalista o trabalho apresenta modos próprios de ser, pois o capital depende diretamente da exploração dos trabalhadores para operar sua reprodução: “O capital é trabalho morto que, como vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna” (Marx, 2014, p. 271).

O trabalho nessa condição é

[...] exterior ao operário, i.e., não pertence à sua essência, em que por isso ele não se afirma, antes se nega, no seu trabalho, **não se sente bem, mas infeliz**, não desenvolve qualquer energia livre física ou espiritual, **antes mortifica o seu físico e arruína o seu espírito**. Por isso, o operário só se sente em si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Ele sente-se como em sua casa quando não trabalha não se sente como em sua casa. O trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho *forçado*. Ele não é, portanto, satisfação de uma necessidade, mas é apenas um *meio* para satisfazer necessidades exteriores a ele (Marx, 2012, p. 98, grifo do autor).

A passagem acima remete aos momentos do processo de sistematização da pesquisa de campo, em que as profissionais de referência verbalizaram a mortificação de um processo de trabalho, em um sistema que empreende em suas estruturas forças opressoras para garantir sua própria reprodução, o que afeta diretamente a subjetividade das trabalhadoras a partir da materialização de condições de trabalho contrárias ao trabalho como autorrealização.

Não vou chorar com todas as dores, com todas as dificuldades que a gente está vivendo (Manacá durante os encontros de sistematização).

Tenho vivido de migalhas (Jacarandá refletindo sobre os pequenos momentos de trabalho realizador).

São essas expressões do sentido de desrealização das profissionais que emerge de

qualquer trabalhadora, até mesmo das mais engajadas e comprometidas, pois não se trata de uma condição individual, de um desejo próprio ou da falta de automotivação, mas da “desefetivação do trabalhador” (Saviani; Duarte, 2015, p. 24) própria do sistema de exploração capitalista, que alimenta a exteriorização do trabalhador. E a resistência a estas condições é o que nos faz (integrantes da pesquisa e eu) buscarmos tão intensamente momentos de suspensão deste cotidiano tão alienador.

Retomando a análise marxiana, nessa condição, “o objeto que o trabalho produz, o seu produto, enfrenta-o como um ser estranho, como um poder *independente* do produtor” (Marx, 2012, p. 95). Diante dessa coisificação, desse estranhamento, Marx (2012, p. 95) apresenta a alienação como a “desrealização do operário, a objetivação como perda do objeto”.

A afirmação revela o caráter contraditório do trabalho, em que pela mesma atividade o Homem se humaniza e se desumaniza. Como abordado, por meio do trabalho se produz a riqueza e a miséria: desapossado, alienado e sendo o trabalho sua forma de atendimento às necessidades do corpo, de reprodução social, “logo que não exista qualquer coação, física ou outra, se foge do trabalho como da peste” (Marx, 2012, p. 98).

Nesse contexto, o trabalho deixa de ser atividade humano-livre, autoatividade, para tornar-se expropriação: quanto mais riqueza produz o trabalhador, mais pobre se torna em função de sua exploração pelo trabalho. O trabalho torna-se um meio de vida, forma de prover sua subsistência física, tolhido de desfrutar da riqueza socialmente produzida para satisfazer necessidades das mais diversas (seja do corpo ou do espírito; do estômago ou da fantasia), em especial as do espírito.

Marx evidencia que para romper com a alienação é preciso romper com a estrutura da sociedade capitalista, é preciso superá-la. Sob esse aspecto, é possível reconhecer o ponto de partida de Ricardo Antunes quando observa em sua obra recente sobre o capitalismo na pandemia *O trabalho sob fogo cruzado* (2020), que é preciso superar o trabalho assalariado, o capital, a propriedade privada e o Estado para de fato promovermos a superação da divisão técnica e social do trabalho e das classes.

Assim, reforçamos nossa compreensão do Homem como ser social e histórico, com capacidade para o trabalho e para o aprimoramento do trabalho, de modo a atender suas necessidades e desenvolver suas potencialidades humanas. Trata-se de uma análise importante, uma vez que o trabalho está na centralidade da produção e da reprodução social, de tal modo que para entender as demais categorias centrais desta tese é primordial que se compreenda sua interrelação, isto é, como se reflete nas dinâmicas sociais constituintes das necessidades imprescindíveis próprias do homem em seu processo de reprodução.

[...] a extensão das chamadas necessidades imprescindíveis e o modo de satisfazê-las são produtos históricos e dependem, por isso, de diversos fatores, em grande parte do grau de civilização de um país e, particularmente, das condições em que se formou a classe dos trabalhadores livres, com seus hábitos, e exigências peculiares (Marx, 2014, p. 201).

Para Marx é fundamental a análise sócio-histórica a fim de identificar as determinações que impactam a satisfação das necessidades, que interferem na reprodução social em cada momento histórico.

Ao realizar uma análise quanto aos aspectos centrais desta pesquisa, cabe evidenciar que, assim como o trabalho, a educação tem um sentido ontológico e guarda particularidades na sociedade capitalista. A educação estabelece uma relação inseparável com a categoria trabalho, pois é por meio dela que o Homem cria um processo de partilha e ensinamento de processos fundamentais apreendidos ao longo de sua história na produção do conhecimento humano e em sua constituição como ser social. O Humano, enquanto ser genérico, se educa e se reproduz, geração a geração, mediado por um processo educativo, o saber próprio da realização do trabalho.

Se considerarmos as condições mais inesperadas e adversas que temos vivenciado no meio ambiente atualmente, ainda assim, nunca encontraremos uma escola para abelhas; não iremos nos deparar com uma toupeira ou um gato trabalhando ou com um lobo educando seu filho para a sociabilidade. Trabalho e educação são essencialmente humanos.

Daros (2019) observa que vamos nos constituindo humanos na medida em que transmitimos e incorporamos o legado da humanidade, um processo que ocorre por meio da relação trabalho-educação.

Dantas (2021), com base em Santos (2017), reafirma essa interdependência ontológica entre trabalho e educação, apesar da autonomia relativa que ambas possuem. E reforça:

[...] a Educação se configura como um componente ineliminável do processo de trabalho, mas, devido à própria complexificação do mundo do trabalho e por conseguinte da vida em sociedade, ela assume uma autonomia relativa em relação ao trabalho, mesmo que se mantenha a determinação recíproca entre ambos. Destarte, a Educação assume ao mesmo tempo uma identidade e não-identidade com o trabalho, residindo nessa última sua especificidade (Dantas, 2021, p. 44-45).

O Homem enquanto ser racional possui a capacidade de produzir seus meios de vida e sua própria vida material (Marx; Engels, 2007). A centralidade do ser social está posta no trabalho, ou seja, a essência humana é produzida pelos próprios homens (Saviani, 2007, p. 154). Em razão disso,

[...] Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Trabalho e educação surgem então com a própria humanidade. Pelo trabalho o Homem se humanizava, realizava sua existência trabalhando e, interagindo entre as gerações, educava para o trabalho, trabalhando: o aprendizado se materializava pela experiência.

A Educação como necessidade humana é uma categoria ontológica volta da à produção e socialização de conhecimentos e se estrutura e se complexifica ao longo do processo histórico de desenvolvimento da humanidade, constituindo-se numa dimensão estruturante da vida social (Dantas, 2021, p. 42).

Sobre a relação entre educação e trabalho, Cabaluz (2022) reitera que por ser o trabalho uma atividade fundante da vida humana, ele está sempre vinculado à educação: “[...] *no se puede comprender la educación, sus formas, estructura, horizontes, etc. sin vincularla con la formas históricas y concretas como se organiza el Trabajo*” (Cabaluz, 2022, p. 105).

Dantas (2021) destaca que na relação entre trabalho e educação está balizada as particularidades da sociedade capitalista, com características próprias de um dado momento histórico e refletidas nos processos que constroem seus sentidos.

O trabalho passou a configurar-se como uma necessidade humana para a sobrevivência e ainda no século XIX foi analisado e considerado em sua constituição contraditória e antagônica. Assim, toda reflexão sobre as categorias Trabalho e Educação deve ter como ponto de partida o próprio Trabalho, entendido como categoria fundante da sociedade capitalista (Dantas, 2021, p. 46).

[...] é pela categoria trabalho que os fundamentos históricos e ontológicos da educação são apreendidos e também as formas que esta assume no marco da sociedade capitalista, em que a educação escolarizada se revela dual por excelência (Da Silva, 2014). Isto é, não se apresenta como única às classes sociais distintas (Daros, 2019, p. 42).

Aqui Daros explicita como a educação se particulariza na sociedade capitalista, uma educação pautada na divisão sociotécnica do trabalho, que tem “por condição o antagonismo inevitável entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração” (Marx, 2014, p. 384).

No processo de trabalho social no capitalismo a direção é exercida pelo capitalista, que nomeia dirigentes para mandar em seu nome, assim, ao analisarmos esse modo específico de produção identificamos “a função de direção que deriva da natureza do processo de trabalho coletivo com a que deriva do caráter capitalista do processo produtivo, do antagonismo entre

patrão e trabalhador” (Marx, 2014, p. 385). Assim, aparta desde seu processo formativo os trabalhadores, distinguindo quem produz, executa, de quem elabora, planeja, dirige.

Na sociedade do capital, a educação está sendo disputada, com predomínio da direção social da educação para o atendimento aos interesses da classe dominante. Saviani e Duarte (2015) alertam que na educação escolarizada

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização (Saviani; Duarte, 2015, p. 2-3).

Essa reflexão se torna ainda mais emblemática se pensarmos que o espaço sócio-ocupacional em que estão inseridas as assistentes sociais participantes da pesquisa é o campo da educação profissional e tecnológica, que possui como função central formar trabalhadores para o mercado de trabalho.

Sobre isso, Paulo Freire já destacava como fundamental que busquemos reconhecer os processos estruturantes e alienadores da sociabilidade capitalista e seus reflexos na educação se quisermos de fato alcançar e defender um projeto de educação transformadora, libertadora.

No contexto do Simpósio Internacional para a Alfabetização, em 1975, no Irã, Freire, ao explanar sobre o sentido da formação crítica, apontava que aprender a ler que “Eva viu a uva”⁹ não era suficiente para uma educação transformadora, pois seria preciso que se compreendessem as condições objetivas de produção dessa uva, a situação de Eva nessa produção e se ela teve acesso às uvas produzidas. Quem trabalha e quem lucra nessa produção? A relação entre trabalho e capital, assim como os processos de reprodução social são muito caros no Serviço Social para um trabalho emancipador.

Quando a área trabalho-educação se aproxima da escola enfatiza também essas mesmas dimensões, a escola como instituição e organização, a hierarquia e a divisão do trabalho, o controle do processo e do produto, a expropriação do saber, as condições materiais, estabilidade, carreira, salários, tempos e espaços (Arroyo, 2001, p. 161).

Todos esses valores sociais são aprendidos e construídos em sociedade, portanto devem ser analisados e incorporados na luta contra-hegemônica e no combate ao esvaziamento do

⁹ O trecho foi reproduzido no livro *História das ideias pedagógicas*, de Moacir Gadotti. Esse discurso foi inspiração para nomear esta tese.

sentido do ser humano genérico e do trabalho criador.

Poderiam ainda perguntar: por que tudo isso é tão importante e precisou ser frisado neste ponto da tese? Bastaria dizer que é porque nós, assistentes sociais, somos trabalhadoras/es, que fazemos parte da classe assalariada e explorada pelo capital, demandamos da venda da nossa força de trabalho para sobreviver.

Mas é mais do que isso, é pela importância de se direcionar para o desvendamento das tramas que constituem as formas de dominação e opressão no sistema capitalista, para minimamente vislumbrar formas de organização do trabalho que potencializem o fortalecimento da classe trabalhadora para a construção de outra sociabilidade possível.

É necessário [...] que o trabalhador social se preocupe com algo já enfatizado nestas considerações que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhe exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento de sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem transformá-la (Freire, 2018, p. 63).

E, sobretudo, trabalhando no campo da educação, em um espaço que se apresenta para a formação da força de trabalho, seria imperdoável não nos apropriar dessa reflexão para subsidiar nossa capacidade crítica de perceber as contradições postas neste espaço e os reflexos nas condições objetivas do nosso trabalho, o que inviabilizaria nossa capacidade de reconhecer os projetos de educação e formação para o trabalho que estão em disputa no interior da instituição.

1.2. Reprodução social e a relação inseparável com a produção social

“SOBRE DESCOBERTAS, DESEJOS E REALIDADE” (08/2020)

Aos 06 ou 07 anos de idade desejava ser arquiteta, claro que não sabia que era esse o nome da profissão. Gostava de desenhar grandes casas com madeira e vidro na estética. Achava o máximo!! Podia ser coisa da idade ou da incerteza de um lar pelas constantes mudanças de moradia, pois vivíamos em casas alugadas. Mas de fato me encantava. Não sabia o que era curso superior nessa idade e pouco mudou até o ensino médio. Entrei na graduação sem saber a diferença entre o termo faculdade e universidade. Vim de uma família que pouco teve

acesso aos estudos. Meu pai, Elias¹⁰, cursou até a 3ª série do antigo primário, mas pouco lê¹¹. Homem inteligente, aprendeu a dirigir e consertar coisas apenas observando outras pessoas fazerem. Mas nunca foi dado às letras. Aos 08 anos de idade, no final da década de 1950, já trabalhava como um adulto na roça, cedo passou a tomar água ardente e fumar, alguns daqueles “benefícios” de se tornar “homem adulto”. Recorda da infância que por não gostar dos estudos, mas para fugir do trabalho, seguia a caminho da escola, porém se perdia no mar de cana a brincar com o irmão. Chupava cana, assobiava (não ao mesmo tempo) e corria. Assim passou a infância curta.

Maria Lucia¹², minha mãe, não, ela gostava dos estudos. De infância sofrida, marcada pela fome, sonhava com o mundo das letras, do saber. Ali a fome não era só de comida, era marcada pelas ausências que roncava cheia de sonhos. Ela deixou os pais na roça e com eles a companhia da fome e foi viver com sua irmã, minha tia, que 17 anos mais velha que minha mãe já era casada e tinha filhos. Foi morar na cidade aos 9 anos, da fome para conhecer outras dores, privações e a violência de gênero. Aos 11 anos, em 1960, já trabalhava numa casa com 12 pessoas. Lavava, limpava e cuidava de outras crianças como ela própria era. De tão pequena precisava subir no banquinho para lavar a louça.

Se alimentava do desejo de estudar. Contava emocionada que quando criança caminhava descalça, na lama em dia frio de chuva por quilômetros a fio para chegar na escola. Vestida apenas com roupas feitas de saco de batata, molhada, com frio e fome, preenchia o vazio do estômago e se aquecia do frio cortante com o saber e a esperança. Conseguiu concluir apenas a 3ª série, apesar do esforço.

Recordo-me dela adulta indo estudar a noite. Mal concluiu a 5ª série, o grau de visão insuficiente lhe impedia de enxergar bem a noite nas luzes da sala de aula. Morreu um sonho, mas não o desejo de oferecer às filhas o que não pode ter. Eu era muito pequena nessa época em que ela voltou a estudar. Sentia falta da sua presença, mas sentia um orgulho danado de saber que ela ia para a escola. Escola para mim era um lugar mágico. Ela faleceu sem ver nenhuma de suas filhas formadas no ensino superior.

Minhas irmãs e eu tivemos acesso à educação básica em escola pública. Maria Betania,¹³ 12 anos mais velha do que eu e que muito me cuidou, não gostava de estudar, desistiu da escola na antiga 5ª série. A do meio, que é 10 anos mais velha, Aderlane¹⁴ (estão vendo como a questão dos nomes pode ser complicada nessa família? risos), essa sim gostava de estudar, mas seguiu outros caminhos, até que por volta de 2017 conseguiu concluir o ensino superior em pedagogia EAD, com financiamento pelo PROUNI. Eu fui durante muito tempo a única pessoa

¹⁰ Meu pai era mineiro, nascido em Capitólio, mas vivia em Passos-MG desde sua juventude, era operador de máquinas, em períodos de desemprego trabalhou também como pedreiro. Ele perdeu seu trabalho formal, no qual permanecera por décadas durante meu último ano do ensino médio e fez “bicos” durante todo meu período da faculdade. Foi dispensado em função da idade e para a contratação de alguém por um custo salarial menor. De uma simplicidade ímpar, comia de pé, segurando o prato na mão, usando uma colher. Tinha vergonha até de atender o telefone fixo por achar que não saberia “se portar”.

¹¹ Neste trecho uso o ver no presente, pois na ocasião da elaboração do texto – 08/2020 – meu pai ainda estava vivo. Ele veio a falecer em 2021, após uma queda da própria altura em sua casa, no período da pandemia, dois meses antes do falecimento da Profa Dirce Koga, minha orientadora na época.

¹² Minha mãe após muitos anos de trabalho infantil doméstico, experiência na lavoura, passou a trabalhar como servente escolar, cargo com contrato anual para o governo do estado de Minas Gerais, fazia serviços de limpeza e de auxiliar de cozinha. Com tanto apreço pela educação encontrou seu modo de se inserir neste espaço até o fim de sua vida, ainda que diferente da condição desejada. Ela nasceu numa cidade chamada Barra, que foi alagada para a construção da represa de Furnas-MG. Seus pais foram alguns dos últimos a deixarem a cidade, quando a água já avançava sobre as casas. Assim como a cidade, ela volta e meia era inundada pela saudade daquele lugar, que apesar da vida difícil na infância guardava também boas memórias.

¹³ Atualmente trabalha como ajudante de cozinha. Casou-se aos 19 anos, tem dois filhos.

¹⁴ Há alguns anos trabalha como inspetora de alunos na educação pública municipal, antes trabalhava em fábrica de sapatos, assim como os demais membros da minha família em Franca. Ela é casada, tem dois filhos.

da minha família a ter concluído uma graduação (em 2004, pela UNESP) e isso inclui não apenas o meu núcleo familiar direto.

Mas voltando ao começo... Não me tornei arquiteta como bem sabem, não saberia nem por onde começar. Naquele tempo algumas profissões não eram dadas a presença de jovens de famílias de baixa renda; acessar a universidade e permanecer sendo fruto da classe trabalhadora era um sonho feito de nuvens e não de concreto.

A minha escolha do curso seguiu um percurso muito próprio: 1 – não teria condições de pagar mensalidades, não tínhamos dinheiro e para piorar meu pai estava desempregado na época; 2 – não tinha como me manter fora e minha mãe não me permitiria desbravar o mundo sozinha naquele período; 3 – precisaria me decidir por um dos cursos da UNESP Franca, já que eu tinha onde morar, uma vez que minhas irmãs residiam na cidade. Direito eu descobri no 8º ano que não queria cursar. Ninguém deveria ter que aprender dire ito tributário na vida, só acho! História era cativante, mas não queria ser professora; vejamos que ironia. Por exclusão sobrou o Serviço Social.

Não sabia bem o que era, porém sabia que não poderia cursar jornalismo (sim, no fim queria lançar olhares sobre as desigualdades, denunciar as injustiças e achei que o jornalismo me possibilitaria isso) e tampouco poderia parar. Se parasse ficaria estacionada, trabalhando apenas e divagando sobre desejos e sonhos que não se realizariam. Preferi me manter em movimento. Teria ao menos uma profissão para me manter e me permitiria buscar e custear meus sonhos.

Por surpresa da vida ou por destino o Serviço Social me possibilita de algum modo fazer o que esperava no jornalismo e me coloca outras possibilidades, pois posso atuar no enfrentamento direto às desigualdades, mas claro, sem messianismos.

*Williana Angelo
Diário de memórias*

Este conto é uma memória pessoal, mas não é de forma alguma uma experiência única ou isolada. Apenas neste conto podemos identificar aspectos da produção e reprodução social, elementos de experiências de classe relatadas de maneira indireta, mas ao mesmo tempo explícitas a uma leitura atenta: baixa renda, trabalho infantil, baixa escolaridade, dificuldade de acesso à educação, trabalho precário, ausência de moradia, fome, questões de gênero e cuidado, liberdade reduzida por impossibilidade de escolhas, insuficiência de políticas públicas, importância de políticas públicas de ações afirmativas e a explícita relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista. Seja pela educação para o trabalho braçal, seja pelo trabalho não pago como cuidado reprodutivo, ou mesmo pela impossibilidade de acessar a educação formal pela necessidade do trabalho, na busca de satisfazer ao menos as necessidades humanas do corpo.

Trabalho infantil, masculino e feminino, que, ressalvadas as particularidades da época e as características territoriais deste trabalho, nos faz recordar a realidade apresentada por Marx¹⁵ ao analisar as condições de trabalho do operariado inglês infante-juvenil, durante o século XIX.

¹⁵ Consultar *O Capital*, livro 1, volume 1, de Karl Marx.

Sem mencionar a reprodução da crença na educação como aparato de ascensão social na superação das agruras da pobreza gerada por um sistema avassalador, que também aparecem na experiência de vida de outras profissionais de referência, como no caso abaixo:

Eu poderia seguir o “fluxo” ao não estudar ou a não me dedicar tanto a ele – já que, meus pais não tinham concluído nem a educação básica! Eu poderia ter me convencido que morar na favela não era tão ruim assim; eu poderia ter me contentado com um emprego qualquer, no shopping ou no consultório médico, porque afinal, o ensino médio eu iria completar. Mas, eu mudei o fluxo (Memorial da profissional de referência Oliveira).

Dado o exposto no item anterior, analisar detidamente o âmbito das relações de produção-reprodução social permite dotar o trabalho, enquanto assistente social, de uma compreensão/aproximação sobre como se fundam as relações sociais estruturantes que repercutem na esfera cotidiana de trabalho e de vida: “a reprodução social das relações sociais atinge a totalidade da vida cotidiana, expressando-se tanto no trabalho, na família, no lazer, na escola, no poder etc., como também na **profissão**” (Iamamoto; Carvalho, 2011, p. 79, grifo dos autores). Além disso, possibilita identificar determinações históricas que afetam nossa sociabilidade e que podem intensificar desigualdades e opressões nos complexos constituintes da própria dinâmica das relações de reprodução social.

Para Granemann (2009), o contrato que se estabelece entre capitalista e trabalhador no modo de produção capitalista termina por gerar relações sociais entre eles. Relações que, pela classe social a que pertencem, no referido modo de produção, representam diferentes interesses em confronto, ainda que encoberto o antagonismo que permeia essas relações (Iamamoto; Carvalho, 2011).

Granemann (2009, p. 228) observa que “As relações sociais próprias do modo capitalista de produção de mercadorias são, como lembra Marx, produtos de um largo desenvolvimento histórico e econômico anterior que fez desaparecer todas as anteriores formas de produção social”. Sendo que essa relação de produção altera também as formas de reprodução, pois “abre-se um novo período da história social humana na qual os bens necessários à vida humana também serão produzidos como mercadorias” (Granemann, 2009, p. 229).

Não retiramos mais nosso próprio alimento da natureza, nossa sociabilidade se centra agora no modo de produzir mercadorias. Novas necessidades sociais são produzidas, abrindo campo para alimentar o processo social de produção, novas formas de atender às necessidades humanas e garantir a sua reprodução. Nos vemos diante de particularidades da reprodução da força de trabalho na sociedade do capital.

[...] à reprodução das forças produtivas e das relações de produção na sua globalidade, envolvendo, também, a reprodução da produção espiritual, isto é, das formas de consciência social: jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas, através das quais se toma consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção. Nesse processo são gestadas e recriadas as lutas sociais entre os agentes sociais envolvidos na produção, que expressam a luta pelo poder, pela hegemonia das diferentes classes sociais sobre o conjunto da sociedade (Iamamoto; Carvalho, 2011, p. 78).

Ao tratar da reprodução da força de trabalho, Arruzza (2020), em debate juntamente com Bhattacharya, esclarece, com base em Vogel, que não se trata exclusivamente da reprodução do/a trabalhador/a que vende sua força de trabalho, mas também de sua família e de todo o conjunto de trabalhadores, ou seja, “incluindo os que não trabalham, as crianças, os idosos e os enfermos, ou seja, todos os que não podem trabalhar” (Arruzza; Bhattacharya, 2020 p. 38) e, claro, a reprodução biológica e a reprodução geracional¹⁶ desta força de trabalho, que guarda determinações próprias no sistema capitalista.

Esse processo tem convertido em mercadorias altamente rentáveis aspectos centrais da existência humana, como, por exemplo, a saúde, a ponto de mercantilizar para o sistema financeiro o bem-estar e saúde da população, tornando-se demanda a integrar um catálogo diversificado de oferta de planos privados e a constante crítica à política desenvolvida pelo Estado. Assume-se, então, uma lógica de mercadorização dos direitos sociais pela iniciativa privada.

Nesse caso, em específico, temos exemplo de bancos e outras operadoras de planos de saúde que somente no Brasil, nos seis primeiros meses de 2023, lucraram dois bilhões de reais¹⁷. “Preocupados” com a saúde da população, disputam espaço nesse filão, desfrutando do sucateamento do sistema público de saúde, no centro da intensificação dos processos neoliberais.

“Não há como existir um processo social de produção apartado ou oposto à reprodução da vida social; produção e reprodução da vida social são momentos diferenciados de uma mesma forma social” (Granemann, 2009, p. 233).

O cuidado, por exemplo, um ato central na reprodução da humanidade, não é operado

¹⁶ Arruzza (2020, p. 38) esclarece que reprodução biológica e reprodução geracional são distintas. A segunda diz respeito à “reprodução diária da força de trabalho, como manutenção da força de trabalho. Em outras palavras, a reprodução geracional da força de trabalho implica, em primeiro lugar, que as trabalhadoras devem existir, isto é, devem ser produzidas biologicamente; mas em segundo lugar, que eles têm que se reproduzir diariamente: eles precisam recuperar as forças não só fisicamente, mas também mental e psicologicamente”.

¹⁷ “Planos de saúde registram lucro de R\$ 2 bilhões no primeiro semestre, diz ANS”, matéria disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/planos-de-saude-registram-lucro-de-r-2-bilhoes-no-primeiro-semester-diz-ans/>>. Acesso em: 16 out. 2023.

sem recursos provenientes da produção social. Cuidar de uma criança, ainda que na esfera privada do lar, num ato realizado pela própria família, apresentará determinações próprias por sua relação com a produção: o tempo livre do trabalho produtivo disponível por seus membros para dedicar à criança; acesso a produtos específicos que resultarão na qualidade do cuidado, como roupas, vacinas, remédios, produtos de higiene, o alimento adequado, que pode ser mais ou menos saudável, a depender do nível de acesso da família à produção coletiva, e tudo mais oriundo da esfera produtiva. E, ainda, o âmbito da reprodução social que se vivencia junto à família tende a ser mercantilizado.

A neoliberalização da reprodução social implica em cortes nesses serviços públicos e produz um aumento da carga de reprodução social nas famílias. Essa é a novidade: no neoliberalismo a ideia de reprodução social aparece como um campo que também pode ser fonte de lucro (Arruzza, 2020, p. 38).

Varela (2020) aprofunda as reflexões sobre produção, reprodução social e o constante avanço do neoliberalismo em capitalizar sobre as demandas da vida humana, aproximando da questão de gênero em profunda vinculação com a classe no cerne do capitalismo:

La feminización de la fuerza de trabajo (como característica central del neoliberalismo) es, en sí misma, una expresión de esa relación. En cuanto al ámbito de la reproducción, expresa el intento del capital de transformar la manutención diaria de la fuerza de trabajo en un nicho de producción de valor a través de la mercantilización del trabajo reproductivo: provisión privada de servicios de cuidado en clínicas, geriátricos, jardines, escuelas, pero también de comida hecha como las grandes cadenas. Este proceso implica una “externalización” de las tareas de reproducción por fuera del ámbito doméstico y/o comunitario, pero no para ser asumidas por el Estado capitalista bajo la forma de provisión de servicios públicos y gratuitos, sino para ser privatizadas e incluidas en el circuito de producción de valor. Este ataque en el terreno de la reproducción tiene, sin lugar a dudas, como principales afectadas a las mujeres de la clase trabajadora que se ven obligadas o bien a disponer de recursos (dinero) para pagar esos trabajos reproductivos en el mercado privado, o bien a multiplicar las horas de trabajo reproductivo no pago en el hogar o el barrio, ante la ausencia de servicios públicos (Varela, 2020, p. 89-90).

Um ataque em que as mulheres são as mais afetadas, mas que certamente afeta o conjunto da classe trabalhadora, pois todas as pessoas participam e demandam condições essenciais a sua reprodução. Ruas (2020) coloca a condição de gênero, combinada à de classe, como um fator extremamente relevante para o capitalismo na relação entre produção e reprodução social, tomando como pressuposto a Teoria da Reprodução Social – TRS¹⁸, pautada

¹⁸ A teoria unitária da reprodução social conta com análises das opressões elaboradas por Lise Vogel, mais recentemente desenvolvidas por Thiti Bhattacharya, Arruzza, entre outras; marca o protagonismo de intelectuais no processo de recuperação da análise da totalidade social de base marxista das relações de produção e reprodução social. A TRS se distingue da teoria dual ou “teoria dos sistemas duplos” (Ruas, 2020, p. 382), que defende que

na totalidade social como ponto de interpretação da unidade entre as múltiplas expressões da opressão na sociedade capitalista.

Na teoria unitária se reconhece o sistema capitalista

[...] como complexo de relações sociais de exploração, opressão, dominação e alienação, que se relacionam de forma integrativa, ontológica. [...] Uma teoria feminista-marxista unitária pressupõe, portanto, desde sua gênese, a tentativa de aproximação da totalidade social no sentido marxiano. Ela clama por uma perspectiva que supere as dicotomias entre produção e reprodução social, natureza e cultura, e em última instância, base econômica e superestrutura política (Ruas, 2020).

Varela (2020) afirma que o trabalho no âmbito doméstico não deixa de ser executado independentemente de situações de desemprego ou ausência de remuneração. As crianças, os idosos, as pessoas acamadas seguem sendo cuidadas, vestidas, alimentadas, banhadas, obviamente com maior ou menor dificuldade dadas as condições de trabalho remunerado ou não em função do custeio da subsistência.

Basicamente esse trabalho não-remunerado pelo capital, mas fundamental para a reprodução da força de trabalho de que tanto depende o sistema capitalista é majoritariamente realizado por mulheres, numa profunda conexão entre capitalismo e suas opressões de gênero-classe. Um único sistema, uma dupla opressão conectada (gênero-classe).

[...] establecer cuál es el rol del trabajo de reproducción social y su relación con el trabajo productivo *implica darle la mayor de las importancias en el capitalismo*, porque ayuda a comprender, entre otras cosas, el exacto punto en que género y clase se intersectan, no por casualidad, no aleatoriamente, sino *en forma necesaria* para que este sistema (de opresión y explotación) se reproduzca (Varela, 2020, p.75).

Arruzza e Bhattacharya (2020) elaboram uma interessante reflexão sobre exploração e opressão de mulheres articulando a esfera da produção à reprodução social:

Por exemplo, considere o assédio sexual no local de trabalho: como devemos pensar sobre esse fenômeno? Acredito que esse fenômeno faz parte da forma como o processo de trabalho funciona e se organiza no ambiente de trabalho. Se pensarmos no exemplo das maquiladoras, onde sempre se encontra uma massa de trabalho feminizada, a violência sexual não é simplesmente um fenômeno cultural, ideológico, interpessoal, é uma forma de disciplinar a força de trabalho, é uma forma pela qual a exploração é vivenciada por essas trabalhadoras no ambiente de trabalho e mesmo fora dele. Se pensarmos no caso das trabalhadoras agrícolas migrantes na Europa, por exemplo na Sicília ou na Espanha, que trabalham em regime de semiescravidão, descobrimos que a violência e o abuso sexual nas plantações são a experiência diária de exploração dessas trabalhadoras, é a maneira de discipliná-las, de aterrorizá-las, de

“dois motores impulsionariam o desenvolvimento da história: a luta de classes, a ser revelada a partir da análise do capitalismo, e a luta entre os sexos, a ser revelada através de uma investigação sobre o patriarcado” (Ruas, 2020, p. 382). Aspecto que gera uma tensão sobre a hierarquia entre classe e gênero.

colocá-las em condições nas quais não tenham alternativa a não ser ficar lá. Assim, quando temos uma visão reduzida da classe sobre o que acontece na produção, como se fosse apenas sobre as condições de trabalho e a problemática salarial, estamos perdendo muito do que ela faz à experiência concreta da trabalhadora como tal. Porque, como mostram estes casos, não podemos separar a opressão sexual da exploração: a opressão sexual é a forma de garantir a exploração destes trabalhadores. (Arruzza; Bhattacharya, 2020, p. 44).

São aspectos que demandam atenção em cada espaço sócio-ocupacional ao qual estamos vinculadas como profissionais, pois em todos eles se materializam contextos específicos tanto de nossa inserção, quanto da inserção do público para/com o qual realizamos nosso trabalho.

Temos que aguçar nossa capacidade de leitura desses aspectos e aprofundar as mediações em nosso cotidiano profissional. Por exemplo, se pensarmos na família, ela é uma unidade da diversidade extremamente importante na totalidade da vida social; pois em todo lugar em que trabalhamos temos contato com famílias. Digamos, família, em suas diversas configurações, é insuprimível da vida da população que atendemos, insuprimível da realidade social contemporânea. Como ela se conecta, então, aos interesses do capitalismo?

Arruzza e Bhattacharya (2020) defendem que a família está ligada aos interesses do sistema capitalista em promover sua reprodução. Assim, o capitalismo condiciona modos e forma de existir da família, preservando sua função ao sistema.

[...] o capitalismo permite certa margem de variação para a “forma de família”, mas a família burguesa heteronormativa é sempre o horizonte de unidade familiar que o capitalismo possui, pois é a forma mais confiável e barata de reproduzir a força de trabalho, e também de reproduzir seus próprios valores e ideologia sobre a família. Hoje temos que ser gratos ao movimento LGBT e suas versões alternativas de família (e espero que isso continue), mas, como é evidente, isso não elimina a homofobia e nem a transfobia. E a razão pela qual o horizonte da heteronormatividade continua a existir é porque a família heteronormativa continua a ser a unidade mais confiável e barata para a reprodução sob o capitalismo. [...] A questão do gênero e da sexualidade é introduzida porque o capitalismo dá origem ao padrão heteronormativo na medida em que garante a reprodução de uma forma mais estável (Arruzza; Bhattacharya, 2020, p. 51).

Em síntese, a reprodução social das relações sociais expressa a “reprodução de determinado modo de vida, do cotidiano, de valores, de práticas culturais e políticas e do modo como se produzem as ideias nessa sociedade” (Yazbek, 2009, p. 127). A forma determinada da reprodução social é decorrente de sua relação intrínseca com a produção social, duas faces de uma moeda.

Em um debate fervoroso de ideias, Marx (2012) se dirige a Proudhon e em contraponto lhe escreve:

O que o Sr. Proudhon não soube ver é que os homens produzem também, conforme

as suas faculdades produtivas, as **relações sociais** nas quais produzem a seda e o tecido. E ainda, não soube ver que os homens produzem as relações sociais segundo a sua produção material, criam também as **ideias, as categorias**, isto é, as expressões abstratas ideais destas mesmas relações sociais (Marx, 2012, p. 177, grifo do autor).

Por sua vez, Varela (2020) destaca que

[...] la fuerza de trabajo (y los trabajadores que la portamos) se reproduce gracias a lo que sucede dentro y fuera del ámbito de producción de valor. De allí que, para entender la reproducción de la fuerza de trabajo, sea necesario mirar ambos ámbitos (el de la producción y de la reproducción) y, sobretudo, mirar su relación (Varela, 2020, p. 81).

A reprodução das relações sociais é entendida, portanto, como a “reprodução da totalidade da vida social, o que engloba não apenas a reprodução da vida material e do modo de produção, mas também a reprodução espiritual da sociedade e das formas de consciência social através das quais o homem se posiciona na vida social” (Yazbek, 2009, p. 127). Ou seja, envolve a reprodução da vida material e da vida espiritual, são as formas de consciência social “por meio das quais os homens tomam consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção da vida material, pensam e se posicionam na sociedade” (Iamamoto, 2009, p. 23).

Desse modo, envolve também a constituição de nossa subjetividade: representa o campo da construção de valores, crenças, socialização de conhecimentos. Reconhecemos, então, que a reprodução social envolve atividades que visam dar forma às relações sociais de produção e reprodução, que moldem a classe trabalhadora em seu conjunto como um disciplinamento da força de trabalho. Requer a internalização de valores e comportamentos favoráveis à adequação, adaptação e consenso da classe trabalhadora. Porém, lembremos que ela é também produção de resistências por parte da classe trabalhadora.

Arruzza e Bhattacharya (2020) apontam a Teoria da Reprodução Social – TRS como uma importante teoria que favorece a compreensão do sentido da subjetivação dos seres, na conformação dos trabalhadores.

[...] a TRS é também uma teoria da subjetivação no sentido de que permite compreender a conformação, a moldagem de um certo tipo de subjetividade, pois o trabalhador explorado não é um “trabalhador abstrato”. [...] as trabalhadoras não são entidades abstratas, as trabalhadoras são seres humanos, o que significa que têm corpos concretos, têm sentimentos e pensamentos específicos determinados por processos históricos, que precisam ser disciplinados para trabalhar, e essa disciplina afeta diretamente o processo produtivo (Arruzza; Bhattacharya, 2020, p. 43).

Arruzza e Bhattacharya (2020) detacam acerca da internalização de crenças, valores,

consensos que beneficiam a reprodução do sistema, a subjetivação:

[...] não nascemos com uma propensão natural a trabalhar 8 ou 9 horas por dia ou a prestar atenção em uma aula por 3 horas em uma sala de aula (como você está fazendo aqui hoje). Isso não é natural para nós. Devemos ser disciplinados, devemos ser formatados para aguentar três horas sentadas em uma aula... e até curtir! Ou ficar horas sentadas em frente a um computador, ou no local de trabalho de uma fábrica e, mesmo que não gostemos disso, poder fazê-lo. Portanto, reprodução social também tem a ver com socialização (Azzurra; Bhattacharya, 2020 p. 39).

Nada disso é natural, trata-se de uma intensa produção social de uma ordem de valores. Não nascemos para além dos corpos naturais e instintos animais, no mais somos produzidos e produtores. Não nascemos trabalhadores, não nascemos escravos, não nascemos mulher, nos fazemos nas relações, é, portanto, uma construção social.

Arruzza (2020) me fez recordar uma postagem na rede social de um portal de notícias chileno chamado “meganoticias.cl”. Na micro-notícia publicada por esse perfil no instagram, comentavam a notícia (não creio que possa nomear como reportagem) publicada no DailyMail, a partir de um vídeo postado por uma jovem no TikTok (o ocorrido percorre o mundo num emaranho de redes sociais com uma apropriação imediatista). Aparecia a foto (tirada a partir do vídeo) desta jovem branca chorando e referindo que ela gravara um desabafo, como recém egressa da universidade, retornando do seu primeiro dia de trabalho.

Segundo o microblog, ela chorava porque sentia que não tinha tempo e nem energia para nada além do que lhe fora consumido no seu primeiro dia de trabalho, numa jornada de 8 horas, além de somar ao tempo que precisou para se deslocar até a cidade onde iniciara sua carreira. Ela chora e questiona como as pessoas conseguem viver assim. Sem tempo para conhecer garotos ou ter amigos; dizia se sentir estressada e com medo de *não ter tempo para viver*.

Esta ilustração suscita uma série de questões filosóficas, econômicas, sociais e políticas muito interessantes, além de uma série de contradições. Uma situação peculiar ocorrida com uma jovem branca que encara pela primeira vez o mercado de trabalho capitalista na condição de classe trabalhadora assalariada... Vocês conseguem imaginar esse mesmo vídeo postado por uma jovem negra trabalhadora no Brasil? Como seria a repercussão?

Por curiosidade acadêmica (não sei dizer se apenas acadêmica) fui ler os comentários. Massivamente eles atacavam a jovem e relatavam as condições de trabalho altamente precarizados no Chile (o conhecido laboratório do neoliberalismo no mundo) e reforçavam as condições de trabalhadores imigrantes no país, em um comparativo de que ela estaria em condição muito confortável para estar se queixando.

Poucos faziam uma leitura para além das particularidades que fornecem à jovem algum

privilégio branco; poucos refletiram articulando sobre o quanto de fato o trabalho no capitalismo é explorador e devastador à nossa humanidade, que nos priva da liberdade, da vida emancipada.

E trago isso não para isentar questões referentes à condição particular da jovem, mas para reforçar o quão internalizada na construção de nossa subjetividade está a aceitação das normas de conduta do trabalhador em seu privilégio da servidão (Antunes, 2018). Ser trabalhador não é natural, é conformado nas necessidades materiais e na subjetividade do ser humano singular nesse sistema de ordens, em condições específicas de trabalho. E muito desse consenso nos é ensinado e treinado no ambiente escolar.

Se pensarmos em um resgate histórico sobre a produção e reprodução de nossa sociabilidade e suas marcas, o mesmo podemos dizer sobre o “ser escravo”: não se nasce escravo! Bhattacharya (2020) em Arruzza e Bhattacharya (2020), refletindo sobre a construção da subjetividade, resgata o livro *The Slave Ship* (2007), do historiador marxista Marcus Rediker, que narra a captura de um homem na costa africana convertido em escravo. De ser humano livre a escravo nas plantações de algodão na Virgínia (EUA). A autora questiona como magicamente um ser humano se transforma em escravo, ao que responde relembrando trechos do livro:

O navio negreiro, argumenta Marcus, *é a fábrica que produz a escravidão*. É no navio que uma disciplina terrivelmente coercitiva e punitiva é exercida sobre o corpo desse ser humano para matar tudo que possui de espírito livre e torturá-lo de tal foma a submetê-lo à lógica da escravidão. Quando chega ao litoral da Virgínia para trabalhar na plantação, esse ser humano já é um escravo e se torna mais escravo devido a torturas semelhantes às vividas no navio (Arruzza; Bhattacharya, 2020, p. 52, grifo nosso).

Não é apenas pelo disciplinamento dos corpos físicos que esse processo é conformado, mas também por mecanismos de sua internalização na constituição dos sujeitos, escravos e não-escravos, que vão se constituindo e, por outro lado, construindo resistência... No Brasil, por exemplo, o último país no mundo a abolir a escravidão, os eventos narrados não são diferentes: as torturas e mortes nos navios, a violência no campo e a cultura de opressão que se constrói nesse momento histórico finca profundas raízes que posteriormente são regadas e fortalecidas pelo capitalismo em desenvolvimento no país e incorporadas à formação da identidade racial no Brasil.

Lélia Gonzalez (2020) descreve como utilizam características da diversidade étnica para folcloricizar, ofender e discriminar; ao mesmo tempo, ela questiona a incorporação de tais crenças/valores, alertando sobre a tentativa de embranquecimento por pessoas negras para “aceitação”; o que nos mostra como são profundas e impactantes na existência humana as

introjeções prefiguradas nas relações de produção e reprodução social. Um pequeno relato, muitas formas de violência...

Tem uma música antiga “Nega do cabelo duro” que mostra direitinho por que eles querem que o cabelo da gente fique bom, liso e mole, né? É por isso que dizem que a gente tem beiços em vez de lábios, fomalha em vez de nariz e cabelo ruim (porque é duro). E quando querem elogiar dizem que a gente tem feições finas (e fino se opõe a grosso, né). E tem gente que acredita tanto nisso que acaba usando creme pra clarear, esticando os cabelos, virando leidi e ficando com vergonha de ser preta. Pura besteira. Se bobear, a gente nem tem que se defender com os xingamentos que se referem diretamente ao fato de a gente ser preta (Gonzalez, 2020, p. 86).

O ataque se converte em dominação-exploração, ao mesmo tempo que produz a desvalorização de um determinado grupo, no caso negros, impactando em múltiplos âmbitos da produção-reprodução: desvalorização no mercado capitalista de trabalho, menor acesso à educação, maior percentual de pessoas encarceradas pertencentes a esse grupo étnico, desvalorização de sua beleza colocando suas características fenotípicas como fora do “padrão” e até risível; bem como converte essa desvalorização em geração de mercadorias para “corrigir” esses “desvios” estéticos, estilísticos e torná-los mais “palatáveis”, aceitáveis ao padrão capitalista da branquitude e à conversão, por vezes, do sofrimento da população negra em lucratividade ao capital.

Mas o racismo no Brasil não “ataca” apenas a pessoa negra em si. Ele constrói um desvalor (se não a mercantilizar, como tem feito com sua arte), um medo e uma ameaça sobre todos os âmbitos da negritude: seus corpos, sua cultura, sua fé, a expressão de sua religiosidade. Assim, materializa o racismo nos mais variados âmbitos, como, por exemplo, o racismo religioso, que projeta sobre as religiões de matriz africana toda sorte de violências, independentemente da cor dos corpos que a praticam. A seguir, temos um relato de um integrante branco do Coletivo ColoreAfro que conta sobre relação com a umbanda, seus medos e as resistências construídas com o apoio do coletivo.

De segunda-feira (o dia que eu, pós aula, ia até o terreiro para gira) era o dia mais desafiador para mim. De segunda-feira era o dia que, necessariamente, eu deveria tomar banho de ervas, deveria me resguardar de alimentos pesados, carne, e outros comportamentos que pudesse afetar minha energia no dia. Conciliar tudo isso em segredo era um grande desafio! Não que eu tivesse vergonha da minha religião, pelo contrário, tinha e tenho orgulho! O **sentimento maior era o medo, o medo da represália, o medo da discriminação, o medo dos olhares e comentários que são muito mais pesados e carregados de ódio** de quando comparado com aqueles referente aos Kardecistas. No entanto, ao passar do tempo no IFSP, o grupo ColoreAfro, dentro do IFSP, se tornou um acolhimento para mim! Desde que participei da criação do coletivo, com meus companheiros, pudemos ser quem somos, sem medo de dizer do nosso dia a dia, sem medo de mostrar nossos ornamentos. Nossos encontros eram de liberdade e de fluidez. O medo que eu sentia antes, sem

eles, era cessado a partir do momento que estava entre os meus. Esse processo de autopertencimento e de confiança foi crescendo ao longo do tempo, consegui me autoafirmar como Umbandista no IFSP, pude usar minhas guias sem medo, pude tomar meus banhos de ervas e até me resguardar com compreensão de todos em volta. Isso porque eu sabia que poderia contar com os outros integrantes do ColoreAfro que estavam no IFSP simultaneamente comigo e eles sabiam que poderia contar comigo. Isso fez minha passagem pelo IFSP ser mais suave e acolhedora.

Como falávamos, Faria tudo outra vez se preciso fosse!

Desde aquele período, sabia meu lugar de fala dentro do grupo, sei que minha conexão com eles era a umbanda (religião discriminada por conta do racismo estrutural da sociedade brasileira) e esse é o ponto fundamental do ColoreAfro, cada um trazia seu lugar de fala e se acolhia e se protegia contra o racismo que permeia as instituições. (Depoimento de João Pedro Silva Rodrigues¹⁹, ex-integrante do ColoreAfro).

Um elemento desse sistema de ordens conformador que gera profundas marcas na construção sócio-histórica brasileira e, certamente, reproduzido no ambiente escolar, assim como as formas de seu enfrentamento. A análise de alguns determinantes estruturais que afetam a sociabilidade na sociedade contemporânea é fundamental para compreender de que modo se realizam, se reproduzem e se aprofundamos antagonismos de classe. Determinantes que afetam a reprodução material e espiritual das classes sociais antagônicas de maneiras muito distintas. Segundo Iamamoto e Carvalho (2011)

A reprodução ampliada do capital é acompanhada não só de uma *reprodução ampliada das relações de classe*, à proporção que o proletariado absorvido pelo capital se expande; mais **esta reprodução da relação social é também uma reprodução dos antagonismos de classe que tendem a se aprofundar. A acumulação da miséria é proporcional à acumulação do capital** (Iamamoto; Carvalho, 2011, p. 69, grifo dos autores).

Acerca disso, vale resgatar a análise de Iamamoto e Carvalho (2011) sobre a conexão do Serviço Social com tais relações de reprodução, uma vez que se situa no contraditório

[...] processo de reprodução das relações sociais, fundamentalmente como uma atividade **auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na divisão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora**. Assim contribui como um dos mecanismos institucionais mobilizados pela burguesia e inserido no aparato burocrático do Estado, das empresas e outras entidades privadas, na criação de bases políticas que legitimem o exercício de poder de classe, contrapondo-se às iniciativas autônomas de organização e representação dos trabalhadores. Intervém, ainda, **na criação de condições favorecedoras da reprodução social da força de trabalho**, através da mediação dos serviços sociais, previstos e regulados pela política social do Estado, que constituem o suporte material de uma ação de cunho “educativo”, exercido por esses agentes profissionais. Porém, como o processo de reprodução das relações sociais é, também, o processo de reprodução das contradições fundamentais

¹⁹ João foi integrante do Coletivo ColoreAfro de seu início até o ano de 2016, quando da conclusão do curso no IFSP, sendo um dos fundadores do ColoreAfro. O grupo que deu início ao Coletivo desenvolvia suas ações por meio do teatro e da música, o grupo tinha autonomia na montagem do conteúdo educativo e de sensibilização. Chegaram a ter sua peça selecionada para representar o IFSP no Congresso Internacional de Educação Profissional e Tecnológica, ocorrido em Recife, no ano de 2015.

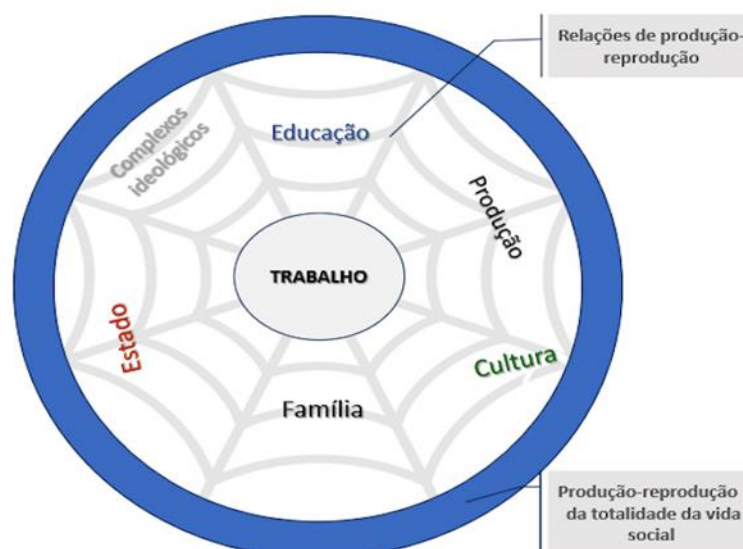
que as conformam, estas se recriam e se expressam na totalidade das manifestações do cotidiano da vida em sociedade. A instituição Serviço Social, sendo ela própria polarizada por interesses de classes contrapostas, **participa, também, do processo social, reproduzindo e reforçando as contradições básicas que conformam a sociedade do capital, ao mesmo tempo e pelas mesmas atividades em que é mobilizada para reforçar as condições de dominação, como dois polos inseparáveis de uma mesma unidade.** É a existência e compreensão desse movimento contraditório que, inclusive, abre a possibilidade para o Assistente Social colocar-se a serviço de um projeto de classe alternativo àquele para o qual é chamado a intervir. [...] **participa, também, ao lado de outras instituições sociais, das respostas às necessidades legítimas de sobrevivência da classe trabalhadora, em face das suas condições de vida, dadas historicamente** (Iamamoto; Carvalho, 2011, p. 101-102, grifo dos autores).

No exercício de sua função intelectual e “prática”, assistentes sociais veem-se inseridos/as no jogo de expressão da luta de classes, por um lado cooptado pelo capital como mecanismo de apoio, por outro, firmando no hoje e em seu horizonte um instrumento, um suporte a serviço de seus iguais, trabalhadores/as. Considerando a complexidade dessas teias de relações, desvendar nossa articulação com os âmbitos da reprodução social é desvendar a conjuntura na qual nosso trabalho se materializa historicamente para aprofundar o nível das respostas profissionais diante das determinações estruturais sobre as quais refletimos nesse item.

A seguir, elaboramos um dispositivo visual para retratar alguns dos complexos dinâmicos interconectados que representam a conexão entre produção e reprodução social no panorama das totalidades. Identificar tais complexos contribui para visualizar as relações de reprodução social, uma vez que compõem e ao mesmo tempo afetam o (e podem ser afetados pelo) panorama da experiência profissional e estudantil no caso da educação, contribuindo para a análise do contexto sócio-histórico, político e econômico vinculado ao objeto desta pesquisa.

A imagem é um recurso didático para enfocar as relações entre reprodução social, captando sua conexão com a produção social, ambas pautadas pela centralidade na categoria trabalho, uma interconexão que constitui ilustrativamente a totalidade da vida social.

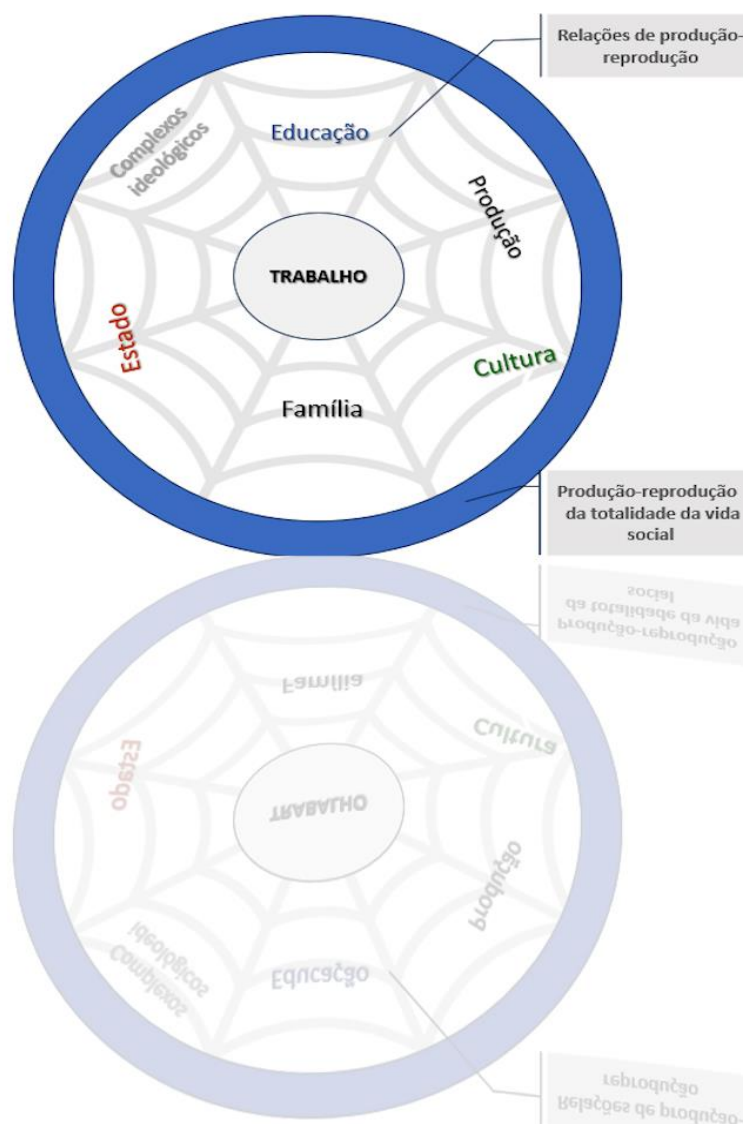
Fluxograma 1 – Representativo do complexo dinâmico da totalidade



Fonte: elaboração própria (2023).

Na figura a seguir temos a representação da totalidade refletida como uma sombra, o que se apresenta na imediaticidade, uma sombra do que a realidade de fato é. Ela representa nessa forma cinza, fosca espelhada, uma realidade que não se dá a conhecer *a priori*, que requer seu desvendamento por aproximações sucessivas. Nessa sombra materializam-se situações pontuais, singulares, que requererem domínio das dimensões profissionais para reconhecer suas raízes no processo de exploração/opressão, de modo a construir sucessivas aproximações com a totalidade, no exercício de nossas respostas profissionais.

Fluxograma 2 – O Real e o que se apresenta no imediato



Fonte: elaboração própria (2023).

Na figura se apresenta uma teia de relações estabelecidas mutuamente a partir do trabalho como cerne dessas conexões. Evidencia-se como, a partir do trabalho, os complexos dinâmicos da vida se interconectam, repercutem uns sobre os outros em uma relação de interdependência, mas, ao mesmo tempo, com certa autonomia. Na trama dessas relações a produção está representada nominalmente, enquanto a reprodução está representada por outros âmbitos da sociabilidade, embora ressaltemos que se trata de um recurso didático para contribuir na representação visual, sendo que na realidade concebemos produção-reprodução

como uma relação indissociável e intrínseca.

Ao abordarmos a intrínseca relação entre produção e reprodução social em nível categorial pode parecer muito distante ou abstrato se a pessoa que lê ou ouve tais afirmações não esteja familiarizada com as mediações que essa relação requer. Portanto, intentemos aproximações mais concretas sobre o modo como as formas materiais dessa relação na sociedade capitalista se movimentam afetando nossa sociabilidade; porém alertando para o risco de que as aproximações estejam demasiadamente simplificadas.

Tomemos como exemplo a empresa Monsanto, mundialmente conhecida por sua produção de agrotóxicos e sementes transgênicas, sendo aquela que “produziu o agente laranja usado na guerra do Vietnã; a empresa que produziu as dioxinas [pesticida altamente tóxico]; o hormônio bovino transgênico; as sementes transgênicas; o aspartame e o RoundUp [herbicida altamente tóxico]. Tem histórico de desenvolver produtos impactantes para o meio ambiente e para a saúde”, como recorda o engenheiro agrônomo Gabriel Fernandes²⁰.

Após 117 anos de funcionamento, muita polêmica global por seus impactos nocivos na comercialização de transgênicos e agrotóxicos e suas pesquisas duvidosas, a gigante foi comprada por US\$63 bilhões por outra grande multinacional, em 2018, uma empresa altamente conhecida no campo da produção e tecnologia de medicamentos, a alemã Bayer.

Para se consolidar a aquisição, a Bayer promoveu um apagamento da marca Monsanto, na tentativa de manter as práticas e a produção de impacto negativo ao meio ambiente e à saúde da população, porém no intento de não perder a fama de que “É Bayer, é bom!”, famoso slogan da empresa.

Essa aquisição ampliou um monopólio que já vinha afetando pequenos agricultores e a agricultura familiar, tanto pelo aumento do preço de alguns produtos utilizados por esses grupos na produção, quanto pela pressão político-econômica por subvenções e flexibilizações legais que favorecessem tanto a um gigante de capital internacional, como à burguesia agrária nacional que avançou na base do agronegócio.

Uma mostra dessa relação – que obviamente não é um fator exclusivo e restrito a gerar benefícios à Bayer, mas favorece um lobby muito específico – o ex-presidente Bolsonaro liberou durante seus quatro anos de governo 2.182 agrotóxicos²¹, sendo 98 inéditos e os demais derivados de princípios já utilizados.

²⁰ “Bayer compra Monsanto e tenta apagar história manchada da empresa”, disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2018/06/06/bayer-compra-monsanto-e-tenta-apagar-historia-manchada-da-empresa>>. Acesso em: 10 maio 2023.

²¹ Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2023/02/04/bolsonaro-liberou-2182-agrotoxicos-em-4-anos-recorde-para-um-governo-desde-2003.ghtml>>. Acesso em: 10 maio 2023.

No mesmo sentido, a bancada ruralista no Congresso propôs em 2022 a chamada PL do Veneno²², PL n. 1459, com o intuito de ampliar a escala de utilização de novos pesticidas, reduzir o uso da palavra agrotóxico em virtude do seu impacto negativo na opinião pública e enfraquecer o papel decisório do IBAMA e da ANVISA, que compõem o tripé regulador juntamente com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, que se tornou órgão decisivo nesse processo. Além do reflexo indireto na comercialização de produtos orgânicos.

A médio e longo prazo, os impactos dessa relação entre poder econômico, poder político, estratégia de marketing e cultura do consumo podem gerar repercussões preocupantes na vida dos/as trabalhadores/as da agricultura, na qualidade alimentar e na saúde dos consumidores desses alimentos.

Ainda que realizando uma grotesca simplificação dessa cadeia de correlações, identificamos na última década a divulgação de inúmeras reportagens e estudos sobre casos de câncer e o uso de agrotóxicos na agricultura. Por exemplo, no interior do estado de São Paulo, 30% dos agrotóxicos aplicados de avião em plantações de cana-de-açúcar tem associação com o desenvolvimento do câncer²³ na população residente.

Quatro empresas detêm 41% dos produtos aplicados na pulverização aérea, dentre elas a Bayer. Os/as moradores/as das regiões de pulverização relataram coceiras pelo corpo, dor de cabeça e desconforto pelo cheiro forte do veneno. Além de apodrecimento de frutas no pé em assentamentos próximos às áreas pulverizadas.

No oeste do Paraná, entre 2017 e 2019, foram registrados 542 casos de moradores/as com câncer²⁴ em virtude do consumo de água contaminada por agrotóxicos utilizados na agricultura local.

Diante disso, é emblemático e assustador que aceitemos com tamanha “naturalidade” que as mesmas empresas que vendem os venenos causadores de enfermidades diversas, produzam e vendam o tratamento para essas doenças. A Bayer, que tomamos como representação para o nosso exemplo, em 2021 teve um aumento de 8,9% de suas vendas, atingindo o patamar de 44 bilhões de euros²⁵.

²² “Após liberação recorde de agrotóxicos durante governo Bolsonaro, 'PL do veneno' poderá aumentar ainda mais novas autorizações”. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/06/apos-liberacao-recorde-de-agrotoxicos-durante-governo-bolsonaro-pl-do-veneno-podera-aumentar-ainda-mais-novas-autorizacoes.ghtml>>. Acesso em: 10 maio 2023.

²³ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2022/10/12/sp-cidades-onde-avioes-lancam-agrotoxicos-tem-maior-incidencia-de-cancer.htm>>. Acesso em: 10 maio 2023.

²⁴ Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/brasil/estudo-aponta-ligacao-entre-542-casos-de-cancer-e-agua-com-agrotoxicos-no-parana-1.2692058>>. Acesso em: 10 maio 2023.

²⁵ Disponível em: <<https://www.saudebusiness.com/mercado/bayer-anuncia-balanco-de-2021-e-apresenta-crescimento-nas-vendas-de-todos-os-negocios>>. Acesso em: 10 maio 2023.

Ao mesmo tempo, o Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), ícone de resistência da classe trabalhadora, de agricultura familiar em modo cooperativo, de agroecologia, militante pela reforma agrária desde os anos 80, defensor da soberania nacional e popular, maior produtor latino-americano de arroz orgânico e outros alimentos, que experiencia particularidades de uma outra sociabilidade no interior de sua organização e é um movimento fundamental no apoio alimentar por meio produção e doação de alimentos no período da pandemia, é historicamente atacado pelas forças latifundiárias burguesas.

Em 2023, o MST enfrentou sua demonização enquanto força social: foi investigado no Poder Legislativo via Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) por “invasões” de terras no Brasil. A CPI demonstrou como as forças conservadoras buscam criminalizar os movimentos sociais e o quanto a mobilização dos setores progressistas e populares é essencial. O movimento foi tratado como organização terrorista por parte de parlamentares, entre eles o relator da CPI, Ricardo Sales, ex-ministro do Meio Ambiente no governo Bolsonaro, investigado por corrupção e crimes contra a flora, em caso envolvendo contrabando de madeira.

Assim, nos deparamos com o avanço do neoconservadorismo no Brasil amargando nossa existência e aprofundando o intento por sua legitimação e expansão:

[...] pela repressão dos trabalhadores ou pela criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana. Essas formas de repressão implicam violência contra o outro, e todas são mediadas moralmente, em diferentes graus, na medida em que se objetiva a negação do outro (Barroco, 2011, p. 209).

Vemos que as relações sociais, em medidas diversas, estão determinadas na sociedade capitalista por desigualdades resultantes da lógica da propriedade privada e da apropriação privada dos bens. Marx (2012), ao ponderar sobre a propriedade privada, a compreende não como terra ou meios de produção apenas, mas no sentido da privatização, da capitalização dos elementos da própria vida, ou seja, a compreensão do ter, em detrimento da essência do ser, como ele mesmo aponta, “**é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização**” (Marx, 2012, p. 114).

Nesse sentido, no cerne das desigualdades na reprodução social podemos encontrar a cooptação dos aparatos de hegemonia burguesa, no intuito de gerar consenso e coerção das forças sociais. E cada vez mais no neoliberalismo há intensificação da lógica de dominação pelo poder econômico e ideológico que busca se espalhar nos espaços políticos, legislativos, jurídicos, educacionais e sociais. “Vale devastar toda a população trabalhadora. Começando pela destruição completa do que resta de seus direitos trabalhistas, da previdência, da saúde e da educação públicas” (Antunes, 2018, p. 270).

Nesse contexto, cabem as questões: Quem legisla? Quem julga? Quem manda prender? Quem noticia os fatos? Veremos mais adiante que no Brasil as respostas a tais perguntas guardam relação com a formação sócio-histórica do país, fortemente marcada pela erva daninha da escravidão e as pragas do patriarcado.

Desse modo, apresentamos algumas ilustrações de como, na luta de classes, tal qual o dito popular, “as raposas estão cuidando do galinheiro”, ou disputando a entrada total nesse espaço. São exemplos de uma “versão brasileira Herbert Richers²⁶” do exemplo dado por Marx ao discutir a Lei do Furto da Madeira, nos tempos da gazeta Renana.

Por ora, podemos observar bilionários como Lemann, homem mais rico do Brasil, “filantropo” da educação e pivô do escândalo do rombo nas contas da rede de lojas Americanas²⁷, homens que se preocupam em oferecer bolsas de estudos para jovens de periferia enviando-os a estudar em terras ianques para regressar ao Brasil e um dia os alçarem ao posto de presidente/a da república e “revolucionar”²⁸ a gestão pública do país. Quanto ao caso específico da educação, Laval (2019) afirma:

A ideologia liberal a acompanha, fortalece e legitima formas diversas de desregulação cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos. [...] a modernização liberal da escola depende de um apagamento progressivo dos limites entre domínio público e os interesses privados (Laval, 2019, p. 127).

O apagamento repercute diretamente nas formas e dimensões das políticas sociais públicas, pois sua operatividade vai sendo tensionada por interesses e conflitos inerentes às classes sociais, o que, como temos visto, intensifica o processo de mercadorização do ensino, no caso específico da educação.

Temos, ainda, o exemplo de como a cultura do medo e do direito de “defender” suas famílias e suas posses foi gatilho para gerar um novo mercado no Brasil, o de venda de armas para civis, cujo aumento da produção e comercialização pelo lobby da indústria armamentista foi costurado e favorecido pelas medidas da política permissiva de acesso às armas durante o governo do ex-presidente Bolsonaro.

Uma necessidade de segurança que transitou da esfera da responsabilidade do Poder

²⁶ A empresa de Herbert Richers era responsável pela dublagem para o português de programas, desenhos, filmes e outros desde os anos 50. Na abertura das produções sempre aparecia seu nome citado como a origem da dublagem.

²⁷ Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/01/23/quem-sao-lemann-telles-e-sicupira-os-donos-da-americanas-e-de-onde-vem-suas-fortunas.ghtml>>. Acesso em: 10 maio 2023.

²⁸ Consultar matéria “Lemann quer fazer um futuro presidente do Brasil”, de 08 ago. 2016, disponível em: <<https://istoedinheiro.com.br/lemann-quer-fazer-um-futuro-presidente-do-brasil/>>.

Público para a esfera privada familiar, gerando ampliação de demanda para consumo da segurança como mercadoria, como produto comercial. Tais medidas desdobraram-se ao mesmo tempo em situações de violência, antes menos recorrentes, como os casos de tiroteio em escolas públicas de educação básica. Entre 2003 e novembro de 2022, ou seja, em 19 anos, ocorreram 11 ataques²⁹ (com armas de fogo) em escolas do Brasil. Desse total, 5 ataques ocorreram entre 2019 e 2022, ou seja, em 3 anos.

É justo dizer que não é tão cartesiano assim, contar que dois e dois são quatro, pois a situação não se deve simplesmente ao fato de haver mais armas no mercado, nas casas das famílias em que adolescentes possivelmente ficarão mais raivosos, vingativos e se tornarão assassinos em série. Seria ingênuo e irresponsável dizê-lo.

As relações construídas entre estudantes no ambiente escolar, familiar e outros espaços sociais são muito mais complexas, profundas e não captáveis à primeira vista, além de guardar reflexos de contextos que não estão dados *a priori*: refletem relações conflitantes, contraditórias da conjuntura atual de cisão entre grupos políticos antagônicos, condições de vida das famílias, privações materiais, traduzem, ainda, os rebatimentos de contextos de homofobia, transfobia, machismo, xenofobia, racismo, ódio de classe sobre a subjetividade de estudantes que pode se materializar em violência.

São expressões de dores, ódios, adoecimentos, conflitos, impermanências, ausências ou insuficiências (do privado e do público, incluindo as políticas públicas estatais) e que são sentidas no individual, mas que guardam aspectos universalizantes da sociabilidade, tendo na frouxidão do acesso às armas uma válvula viabilizada pelo mercado para descarregar toda a pressão acumulada.

A voracidade do capital é invasora do nosso modo de existência, nossa sociabilidade, afeta o conteúdo de nossa educação, nossa forma de qualificação para o mundo do trabalho, impacta nossas condições objetivas de ser e existir, contamina nossa comida, adoce nossos corpos, coopta nossos membros de classe, estica até estraçalhar nossas políticas de proteção social para garantir novos campos de geração de capital, converte nosso modo de ser e existir em mercadorias, seja de consumo ou produção, tudo para garantir a geração e acumulação de riqueza e poder.

²⁹ Dados levantados pelo Instituto Sou da Paz e publicados em diversas reportagens, como “Brasil teve ao menos 16 ataques em escolas nos últimos 20 anos”. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-teve-ao-menos-16-ataques-em-escolas-nos-ultimos-20-anos-relembre-casos/>>. Acesso em: 14 jul. 2023 e “Aumento de ataques com armas em escolas está ligado à flexibilização”. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/05/5096204-aumento-de-ataques-com-armas-em-escolas-esta-ligado-a-flexibilizacao.html>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

Com isso, queremos suscitar a reflexão e instigar a busca por mediações que aprofundem as complexas relações entre produção e reprodução social que afetam as subjetividades e a materialidade da vida social. Precisamos aprofundar nossa capacidade de analisar as estruturas sociais, pois a realidade imediata não nos revela a totalidade: precisamos construir aproximações sucessivamente e desvendar elementos dessa estrutura tão complexa que se apresenta no nosso cotidiano de trabalho, compreendendo como ela nos afeta e como podemos gerar ações de contraposição.

Marx (2012, p. 114), sobre esse assunto, afirma que o caminho para a liberdade, para o pleno exercício de nossas capacidades humanas é a “completa emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas”, que passa pela extinção da propriedade privada e pela supressão de uma autoconsciência mediada, sendo o comunismo um caminho possível, não um fim, mas uma possibilidade para o desenvolvimento humano.

Porém, para atingir esse patamar, há etapas antecessoras. Compreender as relações de reprodução social possibilita analisar como marcadores sociais afetam nossa realidade desde nosso nascimento, ou mesmo antes de nascer. Elementos determinantes de classe, gênero, raça, território, colonialidade e gerações podem ser reveladores das desigualdades ou privilégios que afetam a sociabilidade.

Se uma criança nasce a partir de uma vivência de situação de rua por parte de sua mãe ou num território extremamente violento e com expressiva ausência do Estado, é possível que o risco de um pré-natal ausente ou insuficiente, a constante ameaça de violência das ruas, as privações decorrentes da ausência de alimentos e condições básicas de higiene e acompanhamento especializado possam afetar significativamente o desenvolvimento físico e cognitivo dessa vida em desenvolvimento.

Se, no âmbito da educação, pensamos sobre a lógica da meritocracia³⁰, que credita ao esforço pessoal o “sucesso” do indivíduo, identificamos outro aspecto da sociedade do capital que busca induzir a convicção de que se trata de responsabilidade individual e não o reflexo de um sistema de valores e da estrutura de reprodução, formulando naturalizações de contextos extremamente desiguais e construídos, como um aspecto natural e cotidiano. Cobrando um alto

³⁰ Com base na produção de Daniel Markovits, Cida Bento refere a meritocracia como o intento de uma justificação das “desigualdades que produz e cria uma elite que se considera trabalhadora e virtuosa. Esta elite se beneficia das enormes desigualdades em investimentos educacionais e se esforça para oferecer as mesmas oportunidades educacionais aos filhos, passando os privilégios de uma geração a outra, o que vai impactar melhores oportunidades de trabalho e de salários para este grupo” (Markovits, s/d *apud* Bento, 2022, p. 20-21). Bento (2022, p. 21) frisa, ainda, que o conceito mais comum é o “de um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despense esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas ‘habilidades’ com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida”.

“preço” de cada um/a que empreende um esforço sobre-humano para “vencer”, tendo que enfrentar diversos obstáculos diante de uma falácia para encobrir as desigualdades históricas e estruturais, como podemos ver no memorial a seguir:

Consegui, mas a verdade é que nem sei quantas partes de mim ficaram pelo caminho, e há quem defenda que cada um deve conseguir pelo mérito próprio. Sinto muito por um tanto de vocês que a nossa sociedade não permite conseguir. Eu sei o quanto tentam, mas a verdade é que a nossa educação é meritocrática e coloca tudo na conta do esforço individual ignorando toda a falta de condições objetivas e subjetivas. Nos deparamos com uma educação que individualiza as desigualdades e faz parecer que somos os únicos... únicos com defasagem, únicos pobres, únicos pretos, desajustados. (Memorial da Profissional Cerejeira).

De fato, a participante não está equivocada, sendo que a egressa Curió rememora esses desafios e o enfrentamento que travou:

No início foi muito difícil para mim conseguir acompanhar o conteúdo que era dado em sala de aula, porque havia uma defasagem no ensino a que eu tinha tido acesso, principalmente nas disciplinas de química e física, que eram disciplinas que não havia professor/a para lecionar nas escolas onde cursei o ensino fundamental, já nas outras disciplinas a dificuldade ocorria por eu não ter tido acesso há alguns conteúdos das matérias. Aos poucos eu fui me adaptando ao IF, compreendendo o conteúdo, me inserindo em outras atividades para além da sala de aula, participantes de ações propostas pelo grêmio estudantil e pela Equipe Psicossocial Pedagógica (Memorial da egressa Curió).

Quanto à meritocracia, em 12 de julho de 2017, um dado publicado sobre as escolas do Rio de Janeiro me chamou a atenção em uma reportagem da Folha de São Paulo³¹. A matéria informava que dos 100 dias letivos naquele ano, em 93 as aulas na rede municipal do Rio haviam sido interrompidas em pelo menos uma escola, segundo informações fornecidas pela Secretaria Municipal.

Meu primeiro pensamento foi: a falácia da meritocracia desmascarada. Crianças amedrontadas, servidores da educação sem suporte ou estrutura, a experiência recorrente de buscar proteção em algum canto da escola, das ruas ou das casas contra as balas em meio a tiroteios; o sentimento de pais e mães trabalhadoras que deixam seus filhos nas escolas alimentando o sonho de ascensão social, sem saber se eles retornarão para a casa ou se serão exterminados por uma polícia “treinada para matar e encarcerar corpos pretos”³².

³¹

Disponível

em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/07/1900460-violencia-fecha-escolas-e-interrompe-aulas-em-93-de-100-dias-no-rio.shtml>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

³² “A sistemática repressão policial, dado o seu caráter racista, tem por objetivo próximo a instauração da submissão psicológica através do medo. Ao longo prazo, o que se visa é o impedimento de qualquer forma de unidade do grupo dominado, mediante a utilização de todos os meios que perpetuem a sua divisão interna.

Os que sobrevivem e conseguem chegar ao Ensino Superior disputam vagas (ainda que com as reservas – cotas) e oportunidades de trabalho com os filhos da burguesia, cujos pais puderam oferecer segurança, boa formação, estudos de línguas e intercâmbios em países centrais do capitalismo.

Mas, passado o primeiro impacto da reportagem, o que me chocou profundamente, por sua sutileza e violência velada, foi identificar a seção em que o jornal publicou uma matéria que destaca a profunda desigualdade entre as classes sociais, simplesmente na seção “*Cotidiano*”, como apresentado a seguir.

Figura 1 – Reportagem “Violência fecha escolas e interrompe aulas”



Funcionários lavam a escola Daniel Piza, em Acari (zona norte do Rio), onde garota morreu baleada

Fonte: Folha de São Paulo, na foto os trabalhadores lavam a escada ensanguentada com o sangue de garota assassinada.

Trata-se de estratégias para naturalizar o ápice da desigualdade social, camuflada quando a denominam cotidiana, aparentemente tão cotidiano como falar sobre as festas de Natal ou sobre o aumento do preço dos materiais escolares no início de cada ano letivo.

Tentam produzir um entendimento desse cotidiano que se revela avassalador para comunidades periféricas – principalmente a população negra –, como sinônimo de rotineiro e

Enquanto isso, o discurso dominante justifica a atuação desse aparelho repressivo, falando de ordem e segurança social” (Gonzalez, 2020, p. 85). Apesar do forte impacto dessa repressão, a resistência não é apagada, mas encontra formas de continuar ativa.

comum, mas que assusta e revolta qualquer leitor/a mais atento/a. Ao mesmo tempo em que oculta, revela alguns traços da vida cotidiana, mostrando-se carregada de contradição, complexidade e ambiguidade (Netto; Carvalho, 2012).

Quanto à realidade de violência, uma expressão da questão social, tampouco houve mudanças para as crianças da periferia carioca, já que não há soluções simples em um sistema de dominação. Até 02 de outubro de 2023, 500 unidades escolares haviam suspendido as aulas ao menos uma vez em decorrência de tiroteios, contabilizando 176 mil estudantes prejudicados com os 2.259 fechamentos nesse ano, segundo matéria publicada³³ no jornal *O Globo*, em 11 de outubro de 2023. De fato, para aquela população, o sofrimento imposto pela violência se reproduz cotidianamente.

Todos estes exemplos são ilustrações primárias, são aproximações ainda superficiais, que não captam em profundidade a complexidade das relações de reprodução social, que carecem de mediações mais complexas para aprofundar o desvendamento dessas relações.

O que é certo é que a compreensão das relações de reprodução social calcada no atual sistema de ordens é essencial para desvendar particularidades no cotidiano do trabalho, pois a leitura profunda das opressões, explorações e dominações permite analisar respostas profissionais inéditas, ou pelo menos os caminhos que precisam ser percorridos para encontrar respostas no coletivo da classe social para enfrentar os processos de desumanização. Nas palavras de Ruas (2020):

[...] a forma como um problema é enquadrado, colocado e pensado determina sua solução, uma teoria unitária seria fundamental para estabelecer uma alternativa viável à totalidade das relações sociais de desigualdade que compõem o mundo em que vivemos (Ruas, 2020, p. 382-382).

Sob essa perspectiva, a TRS interconecta a análise das múltiplas opressões sem gerar uma hierarquia de relevância entre elas. Por exemplo, não determinar que gênero e classe tenham maior peso que outras opressões/dominações como raça, colonialidade e sexualidade fazendo uma leitura estruturalista das relações. Mas compreender que opressões são integrantes de um sistema único/unitário de exploração/opressão, pois a totalidade social em bases marxianas “nos permite **afirmar a distinção de cada relação social específica que constitui o capitalismo** – como a produção e o consumo, o racismo e o sexismo – **sem suprimir a sua**

³³ “Número de escolas fechadas este ano por causa da violência já supera o de 2022”, disponível em: <https://www.google.com/search?q=escolas+rio+fechadas&oq=escolas+rio+fechadas&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigAdIBCDY5MjlkMGo0qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 12 out. 2023.

unidade e determinação, e nem as homogeneizar (Fonseca, 2019, p. 285, grifo da autora).

Certamente desvendar as particularidades do racismo é fundamental para seu enfrentamento, afinal, é um constitutivo da realidade brasileira que alimenta o sistema de opressão/exploração que sustenta as bases do capitalismo no Brasil, pois o racismo é

[...] uma totalidade parcial com características únicas que devem, em última análise, ser apreendidas em relação às outras totalidades parciais que compõem o todo social em seu processo de transformação. Cada totalidade parcial, cada sistema parcial dentro do todo, possui características únicas (e uma certa “autonomia relativa” ou, melhor dizendo, autonomia relacional) (McNally, 2017 *apud* Fonseca, 2019, p. 286).

Dada a profunda ferida que o racismo alimenta dia após dia, é dever – diria, um fator intrínseco ao trabalho do/a assistente social – traçar os limites e a potência destrutiva dessa autonomia relacional que o/a profissional detém no campo de atuação em relação direta com a lógica estrutural da sociedade brasileira. Afinal, trata-se de um “fenômeno universal” (Eurico, 2018, p. 520), não direcionado exclusivamente à população negra, mas que certamente a atinge no contexto brasileiro.

[O racismo] 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 (CFESS, 2016, p. 11).

O Mapa da Violência (2016) verificou que a cada 23 minutos morre um jovem negro entre 15 e 29 anos, correspondendo ao total de 77% das mortes registradas. No campo econômico, a diferença salarial entre negros e não-negros pode chegar a 73%, segundo apurado pelo IBGE. São marcas do chamado racismo estrutural, que se constituiu historicamente e se mantém sobre bases sociais, econômicas, jurídicas e políticas sistematicamente internalizadas no cotidiano das relações sociais, como fruto da transição do modo de produção balizado na escravatura, que, por sua vez, não foi superada, mas incorporada em diversos aspectos pela elite com o advento do capitalismo no Brasil. Souza (2020) destaca:

A dominação do modo de produção capitalista assume distintas processualidades históricas, engendradas de acordo com as particularidades de cada modo de produção que o antecedeu imediatamente, ditando ritmos de avanço de sua dominação sobre as antigas formações sociais e a consistência das relações de produção próprias a cada uma delas. [...] a transição apreendida, no nível da totalidade, é determinada por distintos processos de transições particulares e em andamento como processo histórico (Souza, 2020, p. 25).

No caso brasileiro estão postas as marcas das relações escravistas incorporadas nas relações de produção-reprodução na transição para o capitalismo, expressas nas dimensões da vida social, que geraram formas particulares de dominação e opressão na formação sócio-histórica brasileira, expraiando-se no sistema jurídico³⁴, produtivo, educacional, de urbanização e ideológico.

É tão emblemática a situação de associação entre marcas da escravidão e formas do capitalismo brasileiro, que o contexto narrado a seguir poderia gerar dúvidas quanto ao tempo histórico em que ocorreu:

As condições de vida e de trabalho dessas mulheres eram caracterizadas por uma jornada de trabalho sem horário [...], pelo isolamento, pela inserção forçada no meio da família e de suas dinâmicas, como também pelo fato de serem obrigadas a ter como único espaço pessoal um quarto de alguns metros, geralmente sem janela, com uma abertura para ventilação, situado ao lado da cozinha (Corossacz, 2014, p. 304).

Poderíamos supor que no ensaio³⁵ a autora está relatando as condições de vida de uma ama ou mucama que vivia na Casa Grande, mas, na realidade, está abordando as condições de vida e trabalho das trabalhadoras domésticas no Brasil contemporâneo.

Trata-se de uma cultura escravocrata introjetada em nossa subjetividade e em nossa arquitetura, que garante a manutenção de práticas escravistas no exercício da exploração capitalista, em especial voltada contra trabalhadoras negras, em pleno século XXI.

Almeida (2019), ao discutir o racismo estrutural, enfatiza que é uma relação social cuja naturalização ocorre essencialmente com base em três aspectos estruturais importantes: a política, a economia e a subjetividade. E o último tem forte expressão nas identidades da juventude negra e não-negra, sendo uma pauta relevante no trabalho educativo para reflexão sobre a autoimagem, a representação e pertencimento social-cultural, bem como os marcadores sociais de classe, gênero, sexualidade, territórios e dinâmica social e econômica que os atravessam em uma abordagem totalizante das relações.

E devemos considerá-los, pois são constitutivos não isolados da identidade de estudantes, trabalhadores, ou de nossa própria identidade e interesses. Como a egressa Curió fez questão de relatar em seu memorial a título de apresentação: “sou uma mulher cisgênero,

³⁴ Como exemplos, consultar: a Tarifa Alves Branco (1844), que “Resguardava os setores internos, que tinham a necessidade que a força de trabalho livre fosse composta, basicamente, por imigrantes brancos. Essa medida criou barreiras para que o negro escravizado se integrasse à nova ordem econômica” (Souza, 2020, p. 123-124); e a Lei de Terras de 1850 e seus reflexos, pois a referida lei converte a terra em mercadoria vendável mediante dinheiro, o que antes era considerada bem público e a posse poderia ser reconhecida. Na prática, a lei gerou marginalização de negros livres, camponeses pobres e povos originários e favoreceu o monopólio da terra (Souza, 2020).

³⁵ Trata-se de um ensaio sobre os abusos sexuais no emprego doméstico no Rio de Janeiro.

negra, bissexual [...] pesquisadora de relações raciais, gênero e sexualidade”. Fonseca (2022), nesse sentido, contribui ao abordar que a formação da identidade não pode ser desprezada, subsumida, pois constitui um momento vital da dialética.

Portanto, é central desvendar como o racismo está introjetado na cultura institucional, nas relações entre a comunidade escolar/acadêmica (no caso da educação), como afeta as identidades e como está internalizado nas subjetividades que o naturalizam e o reproduzem, seja em oprimidos ou opressores. Assim, cabe desvendar as formas como ele se conecta às crenças, aos valores, às regras institucionais e as formas de resistências construídas em seu enfrentamento.

Não é preciso ir longe. O racismo estrutural está em todo o Brasil e sua existência é lembrada a cada minuto. No ano passado, ele (soa como uma entidade fantasmagórica, não é mesmo? Mas creiam, ele é muito material) apareceu em um episódio³⁶ vinculado aos realces da xenofobia, expresso em uma fase da vida que em que os valores sociais estão sendo construídos e internalizados com maior profundidade, construindo bases fundamentais da identidade social.

Figura 2 – Reportagem “Filha de imigrantes”



Fonte: Jornal Extra.

Já refletimos sobre a construção da subjetividade, como imaginam que esse episódio pode afetar a formação da subjetividade dessa menininha? Ao mesmo tempo, as respostas institucionais ao episódio também podem determinar a forma como a subjetividade das demais

³⁶ Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/educacao/filha-de-imigrantes-crianca-negra-chamada-de-coco-leva-cuspidas-no-rostro-em-escola-privada-de-curitiba-denunciam-pais-25474630.html>>.

crianças, tanto as que violentaram a garotinha, quanto as demais presentes, irão incorporar sentidos e valores. Aos poucos, vão construindo uma consciência sobre a cultura – mais ou menos – discriminatória. A denúncia e as respostas individuais e coletivas conformam, assim, as mudanças sobre a cultura e as relações étnico-raciais.

A situação vivida pela garotinha guarda uma dimensão ética (ou a falta dela) da vida em sociedade que não se intimida com a idade da vítima, mas que a utiliza para promover uma ética do capitalismo ao garantir a reprodução do desvalor de um grupo populacional muito específico que atende em uma dimensão particular os interesses do capital.

Nesse sentido, a juventude negra carrega o peso desse sistema de dominação.

[...] existe uma divisão racial do trabalho, a situação da juventude negra é, obviamente, a do setor mais atingido pelo desemprego aberto ou disfarçado. Graças ao racismo e às suas práticas, essa juventude se encontra numa situação de desvantagem em termos de educação, de trabalho e até mesmo de lazer (Gonzalez, 2020, p. 48).

Basicamente é o sistema capitalista desde seu surgimento e mundialização reestruturando hierarquias sociais, ao mesmo tempo em que se beneficia das bases e valores hierárquicos anteriores, incorporando ao seu funcionamento e construindo novos significados.

Isto é, **através de processos históricos complexos e às vezes contraditórios, formas sociais compatíveis com a reprodução privada da força de trabalho foram tanto preservadas quanto adaptadas**, formando a ordem burguesa branca e heterocispatriarcal moderna. Esta ressalva, que considera, inclusive, o papel fundamental da própria classe trabalhadora na manutenção dessas formas, explica ao mesmo tempo a permanência e reestruturação de hierarquias sociais, e sobretudo o caráter específico dessas relações no capitalismo (Fonseca, 2019, p. 288).

Assim, o foco é a compreensão da unidade dialética da produção-reprodução histórica da humanidade, do ser humano para desvendar o papel da instituição educacional nessa complexa relação, uma vez que é na esfera concreta que se materializam as demandas postas ao Serviço Social, o que requer do trabalho do/a assistente social capacidade teórico-metodológica para o desvendamento das mediações entre produção-reprodução social no campo da educação, favorecendo a sociabilidade capitalista, mas também possibilitando a construção de resistências.

O que é possível mediante uma análise sócio-histórica sobre o campo da educação e sua relação inseparável do trabalho como chave da existência humana, incorporando a construção das mediações no trabalho do Serviço Social. Nesse ponto se assenta a centralidade do aprofundamento das categorias político-pedagógico e socioeducativo para a profissão: ao mesmo tempo potencial e recurso para desvendar elementos das relações de produção-

reprodução social e compor mediações na construção de resistências fundamentais para a classe trabalhadora.

1.3. Ninguém escapa à educação!

1.3.1. Compreendendo a educação e a dimensão política da educação

“Ninguém escapa da educação!” (1981, p. 3), frisava o saudoso professor Carlos Brandão. A educação nos constitui, constitui nossas relações, seja no espaço privado dos nossos lares, nas escolas ou nas ruas em uma interação amistosa com desconhecidos. Em cada tempo e espaço históricos está lá a educação, ou seriam educações? (Brandão, 1981). Educação é parte constituinte de nossa existência humana.

Segundo Torres Carrillo (2015, p. 100), educação *“es entendida como una acción social intencionada a través de la cual un sujeto (individual o colectivo, institucional o no) busca incidir en las maneras de saber, de valorar o de actuar de otros sujetos (individuales o colectivos)”*.

Para Vasco Uribe *et al.* (2008, p. 16; 34), a educação é *“una práctica social compleja, situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia”* e *“no es un saber, una disciplina o una ciencia”*.

Assim como Uribe, Freire (2001) reconhece a dimensão educativa como fenômeno essencialmente humano, constitui o ser e estar em sociedade, considerando, ainda, que a prática educativa é histórica e tem historicidade. Freire (2001, p. 34) ressalta que o educativo é *“uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc. Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência”*.

Segundo Torres Carrillo (2015), a prática educativa está intrinsecamente ligada à sociedade humana, mas não necessita que o processo educativo ocorra por uma via institucionalizada, como a educação formal. Ele pode ocorrer cotidianamente ao desenvolvermos habilidades essenciais à nossa existência, como cozinhar, plantar, produzir objetos, partilhar valores.

Por sua vez, García-Huidobro (2018, p. 149) ressalta que educação não é mera entrega de um patrimônio, mas está além, *“es una actividad crítica y creativa a través de la cual hay progreso: el educador y el educando se educan y crecen”*. Pressupõe, portanto, a constituição do ser social.

Enquanto categoria ontológica do ser social, a educação possui um sentido estruturante, que tem relação com o trabalho e com possibilidades criativas e emancipatórias para os sujeitos sociais. Entretanto, nos marcos da sociabilidade burguesa se configura – não sem tensões e contradições – como um importante recurso no processo de acumulação do capital, sendo usada como instrumento ideológico de produção, disseminação e subjetivação de valores e consensos.

Assim como para Saviani (2015), reconhecemos que a especificidade da educação refere-se

[...] aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (Saviani, 2015, p. 293).

O autor ainda faz um esclarecimento muito útil a este trabalho, pois, a partir das referidas “relações pedagógicas historicamente determinadas”, abre-se a perspectiva “da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação)” (Saviani, 2015, p. 293), que difere das ciências da natureza e das ciências humanas, uma vez que “preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e a descoberta das formas adequadas ao atingimento dos objetivos” (Saviani, 2015, p. 293). Uma diferenciação importante entre educação e pedagogia será melhor abordada adiante, no entanto podemos de antemão tomar para o Serviço Social a compreensão de que a reflexão acerca de nosso trabalho interventivo pode gerar um saber pedagógico.

Para Freire (1990, p.15), *“la educación ‘habla’ a una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier doctrina política específica, al tiempo que vincula la teoría y la practica social a los aspectos más profundos de la emancipación”*.

A emancipação humana é mais complexa, profunda e abrangente do que a emancipação política, está além e se conecta à compreensão de libertação da humanidade e de suas forças potenciais para as constantes mudanças e atendimento das necessidades coletivas. É reconhecida como

[...] uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disto, o conjunto da vida social (Tonet, 2013, p. 2).

Em síntese, podemos afirmar que requer a superação do patriarcado, do racismo, do

colonialismo, enfim, das formas que operam o capitalismo levando a cabo a superação das variadas formas de dominação-opressão-exploração.

Em relação à educação, integrante desse conjunto da vida social, na apreensão dada pela categoria de assistentes sociais, adotamos a concepção que a reconhece como:

[...] um complexo constitutivo da vida social [...]. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2013, p. 16).

A compreensão adotada pela categoria profissional expressa claramente uma leitura crítica, sócio-histórica, da sociabilidade que reconhece a função que a educação exerce em uma determinada sociedade. Percebe-a como campo de tensão e disputa que de modo evidente se vincula ao projeto da categoria por um porvir.

Não escapamos da educação, no cotidiano das relações ela nos constitui e no movimento próprio do cotidiano das alienações, nem sempre conseguimos desvendar *a priori* os aspectos reprodutores do sistema de ordens que legitima os interesses da classe hegemônica internalizados na constituição do nosso ser social.

Assim, o ato de desconstruir e deslegitimar certos valores e processos educativos opressores é um ato de resistência, um ato contra hegemônico; fundamental para o/a assistente social no campo de disputas cotidianas. É, por conseguinte, um ato político, um ato de enfrentamento, de disputa na luta entre as classes.

No que se refere à política e educação, no livro *Escola e Democracia*, Saviani (1989) elabora algumas teses acerca de uma diferenciação entre ambas as categorias. Reconhece que guardam uma relação intrínseca, pois “toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (Saviani, 1989, p. 94). Porém, educação e política possuem especificidades e constituem práticas distintas.

Para Saviani (1989, p. 92), a prática política se diferencia da prática educativa, uma vez que a primeira ocorre em uma relação entre “antagônicos” e a segunda numa relação entre “não-antagônicos” e destaca: “É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este pressuposto”.

Ainda segundo Saviani (1989):

Em se tratando de política ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer (Saviani, 1989, p. 92).

As afirmações de Saviani (1989) suscitam algumas indagações: 1) não lidamos com os antagônicos na educação quando analisamos o panorama de projetos societários em disputa? 2) o educador está sempre a serviço dos interesses do educando? Como se dá essa relação quando o educador ou mesmo os educandos entre si tem interesses coletivos diametralmente opostos? 3) que tipo de relação tem os não-antagônicos na dimensão política?

Saviani (1989), ao afirmar que nenhuma prática educativa pode se dar sem que o educador esteja a serviço dos interesses do educando, parece partir de uma compreensão de educação pautada em um projeto determinado de educação e sociedade, um projeto que se alinha ao horizonte da equidade e de relações legítimas do educar para a vida. E que as contradições no campo educativo não superariam o nobre compromisso e interesse no educar, dada sua finalidade maior de formação da humanidade em cada indivíduo singular.

Nesse sentido, cabe realizar uma consideração sobre as reflexões do autor. A obra de Saviani citada foi publicada em 1989, um período em que vivenciávamos o processo de redemocratização do Brasil, com forte mobilização e participação dos movimentos sociais na vida política do país³⁷, inclusive na promulgação da Constituição Cidadã, recém aprovada em 1988. São marcas de um tempo histórico que torna compreensível a construção categorial do autor diante de uma sociedade que disputava novas alternativas de sociabilidade em um período pós-ditatorial.

Essa observação é importante porque concretamente revela que as categorias são, como dito anteriormente, movimento, construção e reconstrução que refletem o processo sócio-histórico. Então, como fica o perfil do/a educador/a em uma sociedade dividida, como presenciamos hoje no Brasil de 2023? Como analisamos o papel dos/as educadores/as enquanto intelectuais orgânicos das classes sociais em conflito em estruturas educativas enrijecidas?

Bell Hooks (2013), inicia seu livro *Ensinando a transgredir* narrando sua experiência de uma educação política em uma escola para estudantes negros no período da segregação racial americana, nos anos 1960.

³⁷ Os anos 1980, como parte desse movimento histórico, constituem-se como um marco também para o Serviço Social. No bojo da efervescência dos movimentos sociais, a categoria realizou importantes mudanças na direção política do conjunto diretivo da época (CFAS/CRAS), assumindo um compromisso político com a classe trabalhadora, a redemocratização da entidade diretiva e propondo a revisão da regulamentação da profissão e do novo Código de Ética profissional, que viria a ser aprovado em 1993 (Closs, 2017).

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideais que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco. Entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias (Hooks, 2013, p. 11).

Observa-se a marca dessa escola em uma dimensão política da educação para o enfrentamento em um mundo de desigualdade racial que repercutia violentamente sobre a população negra norte-americana. Era uma educação pautada na resistência da comunidade negra, por meio de seus educadores, em formar uma juventude preparada para se contrapor à cultura hegemônica racista, ampliando seus horizontes, ainda que em contraponto aos próprios valores familiares.

Mas a escola de integração racial³⁸ gerou para a autora outra experiência, a partir da classe hegemônica, que igualmente possuía um norte (ou sul, se nos referenciarmos em Paulo Freire) político, mas esse viés estava em contraposição à sua identidade racial.

A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos (Hooks, 2013, p. 12).

Percebemos nessas linhas o relato de uma educação para a conformidade, para a manutenção de uma ordem de relações que, apesar de ditas integradoras, subordinava a população negra norte-americana a um nível de inferioridade em relação a população branca. Um processo educativo que objetiva e subjetivamente demarcava seus valores hegemônicos, educando negros e brancos na tentativa de sua internalização, a partir de sua identidade racial no âmbito do sistema capitalista.

Hooks (2013) expressa experiências educativas em direções políticas diametralmente em contraste; mostra que uma educação alinhada a um projeto político de resistência e emancipação negra possibilitou uma base importante para sua formação como sujeito singular e coletivo. Ao mesmo tempo, pode ter tornado ainda mais evidente a perspectiva de reprodução da subordinação racial que, marcada na sociedade da época, se objetivava nas relações em

³⁸ Escolas que representam o momento histórico em que crianças de famílias negras nos EUA tiveram o direito de frequentar escolas antes reservadas apenas às crianças de famílias brancas. Assim como seus valores e trabalhadores brancos.

“escolas brancas”.

Vejamos o Brasil. Em 2004 surgiu o movimento chamado “Escola sem partido”, que ganhou destaque nacional na disputa pelas eleições presidenciais em 2018, ao ser defendido pelo candidato ultraconservador, Jair Bolsonaro, e do forte levante dos movimentos conservador e ultraconservador, com vieses neofacistas no país. O referido Escola sem Partido

[...] visa estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para se “evitar” uma possível doutrinação ideológica e política. A ideia do programa existe desde 2004 e foi criado pela sociedade civil organizada, que tem como proposta colocar um cartaz na parede de toda sala de aula, deixando claro quais os deveres do professor.

Para se ter uma ideia, alguns desses deveres incluem “instruir” o professor a não demonstrar suas opiniões sobre qualquer que for o tema; não estimular os alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas e que a educação moral seja ensinada com base naquela que os pais dos alunos achem a mais correta. Contudo, tal projeto tem gerado críticas ao longo dos últimos tempos (USP, s/d).

Frigotto (2017, p. 18) alerta que as teses defendidas pelo “Escola sem partido” se espalham por todos os âmbitos da sociedade, e não estão adstritos à escola, nem é dela proveniente. Uma análise sócio-histórica “das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais”.

O Escola sem Partido tem interesses políticos próprios, mas se assenta nas sombras de uma suposta neutralidade política e ideológica que busca cooptar a educação escolar para fortalecer e reproduzir seu projeto ideológico, afirmando-se no autoritarismo e no controle da direção de um projeto político-pedagógico de educação pautado “na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais” (Frigotto, 2017, p. 18); como movimentos LGBTQIA+, movimento negro, MST e outros.

Podemos perceber que tanto a realidade relatada por hooks nos EUA dos anos 1960, quanto a proposta e expansão do Escola sem Partido nas primeiras décadas dos anos 2000, assim como outros contornos críticos da sociedade dividida no Brasil atual, são exemplos de aspectos relevantes da intersecção entre educação e política, dentro e fora dos muros da escola, pois reforçam a compreensão do campo de disputas ao mesmo tempo em que requerem estratégias de coesão e de subsunção entre os envolvidos.

Assim, se considerarmos um/a educador/a alinhado/a ao projeto conservador e discriminatório de educação, que alimenta a subalternização de classe, o/a dito/a educador/a não teria interesse genuíno em servir aos interesses dos/as educandos/as, uma vez que defende ideologias excludentes em um espaço educativo repleto de educandos/as negros/as,

homossexuais e/ou que são filhos/as de trabalhadores assalariados. Estaria representando, por assim dizer, elementos políticos importantes da dimensão política na educação e do modo como as disputas de projetos se consolidam no cotidiano da educação.

No mesmo sentido, tem se evidenciado a existência de grupos democráticos e antidemocráticos disputando espaços e poder – não apenas no campo da educação, mas também. É importante considerar que na dimensão política da educação devemos nos pautar nos interesses coletivos, de modo a articular estratégias políticas para fortalecer seus projetos e interesses na disputa desigual pelo poder instituído, ou criar uma ruptura/greta desse poder.

Como aponta Saviani (1989):

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não-validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta (Saviani, 1989, p. 94).

Saviani (1989) refere que a

[...] dimensão pedagógica³⁹ da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos (Saviani, 1989, p. 94).

Uma relação que em Gramsci refere-se ao sentido de dirigentes e dirigidos.

Em diálogo registrado entre Freire, Gadotti e Guimarães, e posteriormente publicado (2008), as indagações que realizamos sobre o texto de Saviani (1989) ganham contornos esclarecedores sobre o “vencer” e o “convencer”, nas reflexões de Freire:

[...] ato político para mim, para nós, é vencer as classes dominantes, sem dúvida nenhuma, mas acontece que a minha relação [enquanto integrante do PT], a nossa relação, a do Lula, a do Weffort, etc., com os grupos das classes sociais dominadas, com as massas populares, é no sentido de participar da sua mobilização, aprendendo e ensinando.

Esse é um momento eminentemente pedagógico do político, um momento de convencimento no ato político para buscar a vitória. Por isso afirmo antes que do ponto de vista da luta das classes sociais, a vitória para reinventar a sociedade passa também pelo convencimento das massas populares. A vitória, enquanto ato político, é mediada pelo convencimento enquanto ato pedagógico. Não é possível separar os dois (Freire; Gadotti; Guimarães, 2008, p. 29).

³⁹ Aqui o autor utiliza “dimensão pedagógica”, porém acreditamos que ele pretendia dizer “dimensão educativa” da política, que coaduna com o sentido atribuído à categoria, que marca suas próprias distinções.

No entendimento de Freire, a relação política e pedagógica está atrelada à relação das classes sociais em conflito, com uma clara opção sociopolítica de envolvimento com a classe trabalhadora para sua emancipação. Um convencimento das massas populares, alinhadas aos projetos da classe trabalhadora ou que discurssem em defesa de projetos contrários.

Scocuglia (2019), ao citar a transcrição de uma entrevista de Freire (1986), registra um ponto importante que complementa nossa compreensão.

E é exatamente essa passagem que o político faz pelo convencer que faz a política banhar-se na natureza pedagógica e, então, não há como pretender convencer sem passar pelo vencer e não como buscar vencer sem passar pelo convencer ou manipular. A manipulação é exatamente a pedagogia reacionária da direita (Freire, 1986 *apud* Scocuglia, 2019, p. 92).

A sanha ideológica que presenciamos hoje pela direita em sua pedagogia reacionária parece ser o elemento que encobriu nossa capacidade de leitura das relações político-pedagógicas e nos levou a questionar o modo como o vencer e o convencer se relacionam com a função da educação e da política.

A pedagogia reacionária da direita tem cooptado pessoas e espaços democráticos e de sociabilidade (Câmara, Senado, instituições educacionais, movimentos sociais, igrejas) no Brasil contemporâneo e os utilizado para manipular a classe oprimida, para reproduzir e reforçar seu projeto conservador, disputando agressivamente e de modo nada ético os referidos espaços, e não apenas os citados.

Giroux (1990), ao analisar a compreensão de Freire sobre a educação, indica o sentido do político vinculado à referida categoria, ainda que sem explicitá-lo.

[...] la educación representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto de las relaciones de poder, su dinámica se forja en la relación dialéctica que existe entre los individuos y los grupos que viven sus vidas en el marco de condiciones históricas y restricciones estructurales específicas, y aquellas formas culturales e ideologías que dan lugar a las contradicciones y luchas que definen la realidad de sociedades diversas (Giroux, 1990, p. 15).

O político da educação está atrelado à direção do projeto de educação para um tipo particular de sociedade em que vivemos ou buscamos alcançar, está em constante movimento e transformação, está na relação entre consenso e contradição, está na disputa pelo poder.

1.3.2. Reflexões sobre as categorias político-pedagógico e socioeducativo

Para aprofundar a análise das categorias, inicialmente realizaremos um levantamento dos termos para, em seguida, consolidarmos seu uso como uma categoria própria.

Tomemos previamente o termo “político”. Iniciemos por aquilo que não é aspecto dessa categoria ou, ao menos, aquilo que subsumimos na constituição da categoria no cerne dessa produção acadêmica, o que já pode contribuir para clarificar elementos básicos.

No caso do “político”, não estamos nos referindo ao conceito restrito à política partidária, limitado à concepção do Estado, cujos representantes oficiais governam mediante o procedimento democrático de eleições nas quais governados indicam seus governantes após disputas partidárias, ainda que ela também guarde aspectos fundamentais que devemos analisar. Ou mesmo da chamada pequena política das pequenas intrigas (Gramsci, 2011).

O “político” é, para nós, no sentido gramsciano, “um elemento ineliminável de toda práxis humana” (Coutinho, 1992, p. 55), um momento em que subjetividade e objetividade se articulam, liberdade e determinismo se combinam, é uma catarse. Díaz-Gomes (2003, p. 50) aponta: *“es una cualidad que se construye, que emerge en toda interrelación humana. Por tanto, lo político es tan antiguo como el género humano”*.

O “político” estaria relacionado a *“la capacidad de decidir sobre los asuntos de la vida en sociedad, de fundar y alterar la legalidad que rige la convivencia humana, de tener a la socialidad de la vida humana como una sustancia a la que se le puede dar forma”* (Echeverría, 1997, p. 11).

A compreensão gramsciana reconhece que o “político” envolve um elemento primordial: a existência de dirigentes e dirigidos, governantes e governados, o que, em análise profunda da divisão de grupos sociais, vamos identificar como um aspecto gerado pela própria da divisão do trabalho (Gramsci, 2011).

Quanto a esse aspecto, Gramsci (2011) destaca que é preciso considerar na formação dos dirigentes a pretensão de desaparecimento dessa divisão, considerando-a como um aspecto histórico, sem perder de vista a característica da divisão técnica do trabalho.

Dussel (2006, p. 8) destaca que é preciso *“tener ‘cada mañana un oído de discípulo’, para que los que ‘mandan manden obedeciendo’*”, pois a política se desenvolve em um certo campo, o campo político, uma vez que não é toda atividade humana, mas uma atividade humana; assim como existem outros campos, como o campo educativo, o campo econômico, o campo cultural, assim por diante.

Dussel (2006) evidencia que há interações específicas que nós assumimos em cada um

dos campos, com funções específicas, sendo que cada campo é atravessado pelo outro em uma interdependência, ainda que guardem especificidades próprias. o autor esclarece que o campo se distingue do sistema: em cada campo pode haver distintos sistemas, como, por exemplo, o sistema político liberal, o sistema capitalista, o sistema socialista. Possibilitando compreender de que sistema político estamos falando e qual “jogo” das relações ele estabelece, a partir de suas relações históricas e territoriais, por exemplo.

O político não se refere a um mero ou pontual ato representativo ou mesmo à instituição que se apresenta como a fonte do poder político. Dussel (2006, p. 11) alerta para essa redução do poder político, que denomina “fetichismo do poder”, e o destaca como um dos grandes cuidados necessários ao discutirmos a categoria “político”, a fim de não corrompermos o político enquanto totalidade, uma vez que

[...] todo ejercicio del poder de toda institución (desde el presidente hasta el policía) o de toda función política (cuando, por ejemplo, el ciudadano se reúne en cabildo abierto o elige un representante) tiene como referencia primera y última al poder de la comunidad política (o del pueblo, en sentido estricto) (Dussel, 2006, p. 14).

Fica evidente em Dussel (2006) que o político está vinculado à esfera do poder, mas não qualquer poder; o poder legítimo que emana do povo, que reside no povo, pois podem existir forças com poder dominante, mas não com poder político (Torres; Martínez, 2016). Outras subversões do poder resultam em inversões, em fetichismo do poder. Assim, o político reflete, em alguma medida, os antagonismos existentes no seio da sociedade.

Dussel (2006) reforça, ainda, que o político

[...] no es exclusivamente ninguno de sus componentes, sino todos en conjunto. Una casa no es solo una puerta, ni solo una pared, ni un techo, etc. Decir que la política es uno de sus componentes aisladamente es una reducción equivocada. Hay que saber describirla como totalidad. Pero además, en totalidad, hay malas casas, casas que no permiten vivir bien, que son demasiado pequeñas, o inútiles, etc. De la misma manera en lo político (Dussel, 2006, p. 12).

O político pressupõe ação para uma finalidade, uma intencionalidade, está associado aos processos organizativos nas instituições e relações sociais de mobilização e organização de cultura. Porém, cabe uma ponderação entre a política e o político.

La primera (a política) hace referencia a los mecanismos, a las formas mediante las cuales se establece un orden, se organiza la existencia humana que siempre se presenta en condiciones conflictivas; la segunda (o político) se refiere a una cualidad de las relaciones entre las existencias humanas y que se expresa en la diversidad de las relaciones sociales (Díaz-Gómez, 2003, p. 49).

O político constitui-se em uma dimensão da vida humana, atravessa tanto a vida cotidiana quanto os momentos de grande eclosão, como as revoluções e guerras, constituindo o plano imaginário, assim como o plano concreto da vida (Echeverría, 1997).

Assim como Dussel (2006), Echeverría (1997) alerta para o risco de possíveis reducionismos no reconhecimento do político como política. O político faz referência a uma dimensão categorial e intrínseca ao humano genérico; a política pode ser expressa como atividade. A política é um modo de representação particular da relação histórica entre o homem e o mundo, é uma objetivação.

Para Echeverría (1997, p. 14), a política guarda vinculação às “*instituciones concretizadoras de la socialidad*”, sejam elas econômicas, religiosas, civis, laborais ou políticas em si, entre várias outras. O autor retoma Hegel para mostrar os níveis ou modos de constituição política, sendo a “*comunidad natural*” o nível embrionário da política, uma vez que suas relações e regramentos afetivos, favores, regras, preferências e proibições, e outros se amplificam para a vida comunitária.

O segundo nível constitui-se pela sociedade civil, que, nesse contexto, significa um nível da política que:

[...] se encuentra en el plano de la concreción burguesa de la socialidad, un nivel constituido por los juegos de poder que tienen lugar en las complejas relaciones de los diferentes tipos y las diferentes jerarquías de los propietarios privados entre sí. En él, la política espontánea no está ya solamente in nuce, como lo estaba la primera, la natural, aunque sí se encuentra en un estado incipiente y torpe que la sume en una auto-contradicción: la política espontánea o “*en bruto*” de la sociedad civil supone una res publica cuya consistencia debería ser la simple coincidencia o suma de los asuntos egoístas de los propietarios privados, asuntos que sin embargo son en sí mismos, necesariamente, una negación de la res publica en cuanto tal (Echeverría, 1997, p. 16).

O terceiro nível, por sua vez, envolve a concepção do indivíduo como cidadão, em que a sociabilidade está atrelada à *res publica*, ao bem comum. Assim, no pensamento hegeliano, diferente do burguês, o cidadão, no jogo do poder preocupa-se com o “*conjunto de asuntos e intereses que comprometen a la comunidad humana como sujeto autoconsciente y autárquico, en pleno uso de su libertad y autonomía*” (Echeverría, 1997, p. 16).

O que levaria a uma sociabilidade superior em que natural e animalesco seriam superados pelo social e essencialmente humano, um horizonte em defesa do gênero humano. No entanto, para a constituição desse nível de sociedade política, seria necessária uma completa metamorfose da sociedade burguesa, uma vez que não está comprometida com a *res publica*,

mas sim com seus interesses privados; impondo uma racionalidade mercantil em contraponto à racionalidade comunitária.

Díaz Gomes (2003) propõe reconhecer que a política

[...] aborda en su reflexión y acción práctica los aspectos más estructurales (formas de gobierno), los mecanismos (institucionalidad) y procedimientos (maneras mediante las cuales damos legalidad y legitimidad a las dos anteriores) que permiten la organización y convivencia de las diferencias y pluralidad de y entre hombre/mujeres. Estos tres aspectos no son estáticos, ahistóricos e individuales; al contrario, son puesta en común, construcción colectiva, historicidad. La política es una expresión de lo político en tanto tiene que ver con lo procedimental de éste (Díaz Gomes, 2003, p. 51).

Assim, ao trabalharmos a categoria “político-pedagógico” estamos a nos identificar com o “político” como: 1) dimensão da vida humana, que perpassa as relações sociais em sua multiplicidade; e 2) uma base constitutiva de projetos de sociedade, em consenso ou contradição e disputa.

A política, por sua vez, é reconhecida como: 1) uma das particularidades da categoria político; 2) um campo de objetivações, que se expressa em espaços de disputa e conflitos, tensões e conquistas na materialização dos projetos societários; 3) pode se materializar em estruturas institucionais, em sistemas partidários, em políticas públicas, que podem corresponder a um maior ou menor atendimento aos interesses da própria comunidade política, nesse último caso, como apontava Echeverría (1997).

Marx (2010), por sua vez, em “Sobre a questão judaica” aponta um elemento importante sobre os limites do político na constituição da emancipação do homem, mostrando que a emancipação política por si só não liberta o homem, mas preciso ir além, rompendo as barreiras.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (Marx, 2010, p. 37).

Para o Serviço Social, o político está intrinsecamente ligado a um caráter ideológico e ético, uma vez que tem no horizonte um projeto societário que está refletido diretamente no projeto da profissão. Tal dimensão “abre a possibilidade de se neutralizar a *alienação da atividade* para o sujeito que a realiza, embora não elimine a existência de processos de alienação que envolvem o trabalho assalariado” (Iamamoto, 2005, p. 99).

Esses valores podem ser compreendidos como resultados do processo histórico pelo

qual passou a profissão. Se tomarmos o movimento da categoria profissional nos anos 1980 – em que pese o seu amadurecimento intelectual, com uma mudança na direção social da profissão –, temos o reconhecimento de que há no Serviço Social uma função política, cujos profissionais enquanto intelectuais orgânicos podem desempenhar referida função política “a serviço das classes subalternas, no processo de construção de uma nova hegemonia” (Barroco, 2005, p. 171).

Observar as raízes históricas de nossa constituição enquanto profissão é central para compreendermos a dimensão política de nossa identidade, uma vez que “o Serviço Social surge e se expande marcado pela contradição fundamental que organiza a sociedade do capital [...]” (Iamamoto, 2004, p. 122).

Essa contradição gera um entrelaçamento direto com a atuação do Serviço Social, uma vez que nossa atuação se expressa

Visceralmente polarizada por interesses sociais de classes contraditórias, inscritos na própria organização da sociedade e que se recriam na nossa prática profissional, os quais não podemos eliminar. Só nos resta estabelecer estratégias profissionais e políticas que fortaleçam alguns dos atores presentes nesse cenário. Assim sendo, a prática profissional tem um caráter essencialmente político: surge das próprias relações de poder presentes na sociedade (Iamamoto, 2004, p. 122).

Iamamoto (2004, p. 122) lança o cerne da dimensão política da profissão na “relação da profissão com o poder de classe”. No campo político se pode disputar e tensionar as relações de poder, e em seu caráter político estabelecer uma defesa por assumir opções ou projetos emancipatórios.

Pensar o projeto profissional supõe articular uma dupla dimensão de um lado, as condições macrosociais que estabelecem o terreno sócio-histórico em que se exerce a profissão, seus limites e possibilidades; e de outro, as respostas sócio-históricas e técnicas de agentes profissionais a esse contexto, as quais traduzem como limites e possibilidades são analisados, apropriado e projetados pelos assistentes sociais (Iamamoto, 2008, p. 222).

Sobre a categoria abordada, Iamamoto (2009) realiza uma importante análise da relação entre projeto societário e projeto profissional⁴⁰, apontando que pressupõe

⁴⁰ Reconhecemos o projeto como uma “antecipação ideal da finalidade que se pretende alcançar, com a invocação dos valores que a legitimam e a escolha dos meios para lográ-la” (Netto, 2009, p. 142). Um projeto profissional é a expressão de marcos de um projeto societário, que se constrói dialogicamente com o contexto social e histórico, a partir de determinações estruturais. Constitui-se elementos centrais de um projeto profissional: “a) uma imagem ideal da profissão, b) os valores que a legitimam, a sua função social e os seus objetivos, c) os conhecimentos teóricos, os saberes interventivos, as normas e as práticas que a viabilizam” (Netto, 2015, p. 236).

[...] investimentos voltados para criar *nova forma ético-política de vida em sociedade*, dando origem as novas iniciativas, permitindo a constituição de um sujeito histórico, graças à elaboração de uma vontade coletiva. Esta supõe articulação como um bloco histórico majoritário vinculado a uma classe nacional que aspira à hegemonia na sociedade e, portanto, dispõe de um projeto para a sociedade. Por isso, os projetos profissionais são indissociáveis de projetos societários, o que supõe impregnar o exercício profissional da “grande política” (Iamamoto, 2009, p. 36, grifo da autora).

A autora destaca, ainda, que se

Supõe uma visão de mundo, articulada a uma ética correspondente e se liga à ação no sentido de interferir no comportamento dos homens no enfrentamento dos conflitos sociais. Por meio da luta hegemônica, os assistentes sociais enquanto cidadãos e trabalhadores tomam-se parte de um “sujeito coletivo”, que partilha concepções e realizam, em comum, atos teleológicos articulados e dirigidos a uma mesma finalidade, como parte da comunidade política (Iamamoto, 2009, p. 37).

O aspecto do interesse coletivo e do caráter político dos projetos merece atenção, pois, em nossa sociedade, projetos societários são simultaneamente projetos de classe, são coletivos e necessariamente contemplam uma dimensão política que envolve relações de poder (Netto, 2009). Essa compreensão é importante, uma vez que no cenário contemporâneo temos observado que a crise afetou a dinâmica societária, que, por sua vez, atinge

[...] a totalidade dos processos produtivos e dos serviços, alterando perfis profissionais e espaços de trabalho das diferentes profissões, e também do Serviço Social, que tem na prestação de serviços sociais seu campo de intervenção privilegiado e nas instituições sociais públicas e privadas seu espaço ocupacional por excelência (Raichelis, 2013, p. 619-620).

Ou seja, no âmbito das transformações das relações de produção e reprodução social que vivenciamos hoje, o campo das forças políticas está fortemente impactado e evidencia a disputa de distintos projetos de classes, dos quais o Serviço Social não está apartado. O que nos leva a mais um ponto importante da compreensão do aspecto político: ele não é neutro, pois pressupõe diretrizes, horizonte e alinhamento a determinados projetos, ou em conflito com eles.

A realidade contemporânea da sociedade brasileira é bem ilustrativa nesse sentido, pois, apesar de vivermos em uma democracia, experienciamos o avanço crescente da cultura e das práticas sociais, políticas e econômicas típicas de projetos conservadores e ditatoriais, em disputa direta com a defesa e manutenção da própria democracia. Ou seja, “mesmo num quadro de democracia política, **os projetos societários que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas sempre dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes proprietárias e politicamente dominantes**” (Netto, 2009, p. 143, grifo do autor).

A compreensão do sentido político de Netto (2009), que se assemelha à Echeverría (1997), e do sentido político da profissão ressaltado por Yazbek (2014; 2009) e Iamamoto (2009) é essencial, pois as transformações impostas pela dinâmica de acumulação capitalista na contemporaneidade têm gerado impactos significativos nas esferas da produção e reprodução da vida social, com rebatimentos sobre o espaço da política de educação e no cotidiano do trabalho profissional.

Oliveira (2007) observa que quem faz política visa pautar

[...] movimentos do outro, impor-lhe minimamente uma agenda de questões, sobre as quais e em torno das quais se desenrola o conflito. Impor a agenda não significa necessariamente ter êxito, ganhar a disputa; antes significa criar um campo específico dentro do qual o adversário é obrigado a mover-se... e é neste intercâmbio desigual, que se estrutura o jogo da política. Essa concepção abre as portas para sua permanente reinvenção, no sentido que toda proposta cria um novo campo, que é em si mesmo, uma nova qualidade dos atores políticos (Oliveira, 2007, p. 16).

Por conseguinte, é com o que temos nos deparado mediante o avanço do político-ideológico do neoconservadorismo no Brasil, que tem nos colocado diante da necessidade de ressignificar e criar novas formas para seu enfrentamento, além de incorporá-las ao nosso projeto profissional.

A fim de gerar de novas formas de resistência no Serviço Social e a materializar o nosso projeto profissional, o político (em plena articulação com a dimensão ética) pode contribuir para definirmos bases lúcidas de que projeto nós criamos e recriamos para uma sociedade que almejamos construir em uma caminhada coletiva como classe oprimida.

É importante frisar que o caráter político não se refere a simples vontade ou intencionalidade pessoal, individual do/a assistente social, mas à conjunção da intencionalidade coletiva da categoria amparada por um projeto societário, associada à realidade objetiva concreta que estabelece condicionantes sócio-históricos que afetam essa dimensão política da profissão no presente e no porvir.

A profissão é tanto um dado histórico, indissociável das particularidades assumidas pela formação e desenvolvimento a sociedade brasileira quanto resultante dos sujeitos sociais que constroem sua trajetória e redirecionam seus rumos. Considerando a historicidade da profissão – seu caráter transitório e socialmente condicionado – ela se configura e se recria no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade, fruto de determinantes macro-sociais que estabelecem limites e possibilidades ao exercício profissional inscrito na divisão social e técnica do trabalho e apoiado nas relações de propriedade que a sustentam (Iamamoto, 2009, p. 171, grifo da autora).

O projeto ético-político do Serviço Social guarda elementos de um projeto societário

particular de transformação, que está cotidianamente em rota de colisão com o projeto capitalista de sociedade. Talvez seja esse um dos maiores motivadores do nível de desgaste dos profissionais e um desafio para a materialização do nosso projeto ético-político na realidade trabalhada, pois é uma luta hercúlea e desigual, que não cabe apenas ao Serviço Social. Mas é também nosso maior motivador, pois confrontar as durezas do sistema e ousar vibrar em cada célula dos corpos que operam esse projeto as possibilidades de uma nova sociabilidade é garantir nossa própria humanização em um sistema desumanizador e violento; é o nosso *esperançar*. Afinal

[...] o mundo burguês e sua lógica constitutiva, sua estrutura e dinâmica, limita a construção da contra hegemonia possível pelo projeto, mas não elimina a sua possibilidade. A análise marxista nos mostra exatamente o contrário: é em razão da hegemonia do pensamento burguês, e em confronto com ela, que faz sentido construirmos a contra-hegemonia do nosso projeto profissional. É por isso que nosso projeto tem uma efetividade concreta na vida profissional da categoria como sujeito coletivo e no cotidiano dos profissionais (Guerra, 2014, p. 37).

O *esperançar* é substancialmente político, é um verbo que requer ações profundas, de caráter essencial, radical! A bem do sentido de relativo às raízes, não as raízes da profissão, mas as raízes teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa – a tríade das dimensões profissionais –, o político-pedagógico e normativas que extraem substância do solo fértil da realidade de contradições e firmam o tronco da profissão alimentando nossas ações no trabalho cotidiano.

A dimensão ético-política é emblemática, uma vez que na ética está o valor central elegido pela profissão em seu projeto. Ela é política, pois política é disputa de poder, é posicionamento em favor de algo ou alguém, é uma dimensão insuprimível da vida em sociedade, é “inerente a qualquer tipo de intervenção social” (Netto, 2015, p. 238). É a dimensão ético-política agregadora das demais dimensões; envolve valores e compromissos sociais e a direção social da profissão.

A dimensão teórico-metodológica embasa a compreensão e o desvendamento da realidade imediata, oferecendo bases explicativas para processos e relações sociais.

[...] nos capacita para operar a passagem das características singulares de uma situação que se manifesta no cotidiano profissional do assistente social para uma interpretação à luz da universalidade da teoria e o retorno a elas. O conhecimento adquirido através deste movimento possibilita sistematizações e construções teórico-metodológicas que orientam a direção e as estratégias da ação e da formação profissional (dimensão formativa), bem como permite aprofundar os fundamentos teóricos que sustentam as intervenções profissionais (Guerra, 2017, p. 63).

Segundo Guerra (2017, p. 52), é por meio da dimensão técnico-operativa que o/a assistente social “legitima e constrói uma determinada cultura, um *éthos* profissional”. A materialidade do projeto ético-político, no que se refere às dimensões anteriores, está dada na dimensão técnico-operativa, uma vez que

[...] mobiliza as dimensões teórico-metodológicas – para analisar o real e investigar novas demandas – ético-políticas – permitindo avaliar prioridades, as alternativas viáveis para a realização da ação, bem como projetar a ação em função dos valores e finalidade e avaliar as consequências da ação –, além das condições objetivas do trabalho e as condições subjetivas dos agentes profissionais. Acioná-la de modo consequente implica, também [e necessariamente], considerar as demandas colocadas pela população (Santos; Souza Filho; Backx, 2017, p. 29-30).

É, portanto, possível afirmar que a dimensão técnico-operativa é reveladora de nosso referencial teórico-metodológico e ético-político, pois – mesmo quando se apresenta distinto do discurso ou contraditório a ele, uma vez que dá materialidade/concreticidade às bases éticas e teóricas –, esse “fazer”, que é marca do técnico-operativo, é revelador dos nossos referenciais e valores. Assim, a dimensão técnico-operativa condensa e evidencia de modo mais aparente o que é a profissão, uma vez que sua materialidade é o que primeiro se reconhece na relação com a população atendida e é o que primeiro se percebe no tocante às dimensões.

Para materializar a ação profissional por meio da dimensão técnico-operativa, cabe articuladamente acionar o teórico-metodológico para sustentar nossa análise, desvendar e interpretar contextos e estruturas sustentando nosso trabalho e, ao mesmo tempo, pautar a ação em uma direção social, em um compromisso que expresse os valores ético-políticos. Assim, por meio da instrumentalidade o técnico-operativo ganha forma, pois a apropriação e o exercício dessa instrumentalidade na dimensão técnico-operativa são capazes de produzir efeitos que podem tanto reforçar a moral e os interesses burgueses, quanto alimentar os interesses da classe trabalhadora e contribuir no sentido de sua emancipação.

O aprofundamento do estudo dessa dimensão tem se recuperado de fragilidades decorrentes do processo histórico de reconfiguração da profissão, a partir do movimento de reconceituação, que nas primeiras décadas dedicou-se profundamente ao teórico-metodológico e ao ético-político; na busca por reconhecer o compromisso com a classe trabalhadora e superar as práticas conservadoras.

Sem essas dimensões, nosso projeto ético-político não teria sustentação ou sentido, pois seria uma idealização, uma utopia, sem o caminhar no tempo histórico em que se aprofunda cada vez mais a apropriação do Estado – onde se concentra a maior parte de profissionais da categoria – pela racionalidade capitalista. Sem essas bases, nossas condições de desvendamento

das determinações da cotidianidade (Netto; Carvalho, 2012) seriam muito reduzidas.

Poderíamos dizer que o teórico-metodológico representa nossa sustentação, o ético-político nossa direção e o técnico-operativo nossa materialidade. Por exemplo, se vou realizar o acompanhamento de um estudante e para isso necessito prestar orientações e me aproximar do núcleo familiar em seu conjunto, pode ser mais viável para a família que eu o faça em visita domiciliar para otimizar a dinâmica de atendimento, no caso de apresentação de documentação muito específica que possamos necessitar, evitando retornos à escola e possibilitamos que estejam mais abertos e confortáveis no local onde se sintam pertencentes e seguros, como é o caso de suas residências.

Contudo, a visita domiciliar é vazia de sentido até que o/a profissional dê sentido ao instrumento cuja execução requer, além da habilidade técnica, uma direção teórico-metodológica e ética. Sendo nossa base crítica, não faria sentido e nem seria ético realizar a visita em caráter policesco e fiscalizador, requerendo verificar ambientes familiares privados, como quartos, abrir armários, por exemplo, ou imputar suspeitas sobre o núcleo familiar. A operatividade do instrumento neste viés estaria a desserviço do projeto ético-político da profissão.

As dimensões guardam, ainda, uma finalidade objetiva no trabalho de assistentes sociais e marcam a leitura do espaço ocupacional. Recentemente fui convidada a dialogar em um evento do CRESS-SP⁴¹, ocasião em que partilhei uma experiência ocorrida no “Círculo de Assessoramento”⁴², mediante o consentimento da assistente social que trouxe a demanda profissional para discussão. A profissional em questão compartilhou que vinha sendo nomeada para compor comissões de sindicância para apurar denúncias e aplicar medidas disciplinares a estudantes, o que ela entendia não se configurar como uma competência profissional.

No Círculo concluímos que tal demanda institucional, além de não ser uma competência da profissão, configurava uma requisição indevida, que prejudicaria o vínculo com estudantes e violaria os princípios éticos da profissão. Avaliamos, por isso, que caberia a recusa documentada e se necessário a notificação ao CRESS.

Esta experiência partilhada e refletida criticamente no Círculo demonstra que o domínio das dimensões teórico-metodológica e ético-política são imprescindíveis para o desvendamento e análise crítica de demandas profissionais e requisições institucionais. Em outra medida, a

⁴¹ Evento realizado pela Seccional Bauru, cujo tema da mesa organizada pelo Conselho era “A atuação do Serviço Social na Política de Educação”.

⁴² Atividade realizada por mim e uma companheira assistente social com base na pedagogia freiriana na assessoria a outras assistentes sociais que atuam na política de educação.

profissional poderia ter colocado em movimento o aparato técnico-operativo para reproduzir o controle disciplinatório e de ajustamento⁴³ de estudante; ação que era esperada do Serviço Social em outro tempo histórico e que levaria a uma resposta simplificada e rápida à requisição institucional tão esperada na lógica racionalista do capital.

Além disso, a profissional poderia fazê-lo crendo que estaria “ajudando” o aluno, na medida em que poderia garantir uma medida disciplinar “justa” e a escuta acolhedora no reconhecimento dos fatores que o “levaram” à prática do ato gerador da sindicância.

Guerra (2017) alerta sobre os riscos das respostas irrefletidas a toda sorte de requisições institucionais, normativas:

O cotidiano profissional é pleno de requisições de cumprimento de normas, regulamentos, orientações ou decisões superiores, os quais impõem ao profissional a necessidade de respostas a elas. Neste contexto, a prioridade é responder aos fenômenos, não importa como, disto resultando um conjunto de respostas profissionais rápidas, ligeiras, irrefletidas, instrumentais, baseadas em analogias, experiências, senso comum, desespecializadas, formais, modelares, em obediência a leis e superiores, sem a qualificação necessária para distingui-las de respostas atribuídas por leigos (Guerra, 2017, p. 56).

Os fundamentos que as dimensões ético-política e teórico-metodológica oferecem, respaldam a análise dos processos conjunturais e cotidianos e o desvendamento das relações de poder institucional, possibilitando aos/às assistentes sociais inclusive se negarem a ações que firam os preceitos éticos da profissão e, em contraponto, priorizem o trabalho socioeducativo no espaço sócio-ocupacional.

Retornando ao educativo e ao pedagógico, já apontamos que Vasco Uribe (2008) reconhece a educação como uma prática social empreendida nas culturas diversas para a formação das gerações, intrínseca a nossa própria sobrevivência; bem como defende que não é necessariamente disciplina ou ciência, nem se limita ao ensino. Essa dimensão educativa (que é essencialmente humana) contribui para a formação da própria humanidade em cada indivíduo singular (Freire, 2001; Saviani, 2015), sendo fundamental para o horizonte da emancipação.

Por sua vez, *“La educación no está desligada de la pedagogía [...], porque aquella encuentra en las prácticas pedagógicas formas de permanencia o de cambios”* (Zuluaga y

⁴³ Nos primórdios da profissão imperava o viés moralizador e de ajustamento social da população no trabalho do assistente social, cuja ação educativa se voltava para práticas de responsabilização do indivíduo, julgamento moral e ajustamento de suas ações e modos de vida (Closs, 2017; Carvalho; Yamamoto, 2011). “O enquadramento dos hábitos de saúde, alimentação, habitação, comportamento, etc., são assim elementos essenciais no instituir-se, como natural (e universal), uma ordem que é fundamentalmente particular. O estímulo à cooperação de classes, o ajustamento psicossocial do trabalhador, são entre outros, elementos básicos na ação de impor a aceitação e interiorização das relações sociais vigentes, a aceitação da hegemonia social do capital” (Yamamoto; Carvalho, 2011, p. 326).

Martínez, 1996 *apud* Martínez, 2019, p. 151).

O pedagógico guarda intrínseca relação com a categoria educativa, pois é dela proveniente. Por essa relação, igualmente não é uma categoria neutra, estéril, ou centrada em si mesma.

[...] la pedagogía no es neutra, ni universal, ni objetiva, puesto que en ella se despliegan contradicciones, disputas culturales, ideológicas, políticas, filosóficas. Lo anterior nos alerta contra aquellas corrientes que reducen la pedagogía a aspectos técnicos, instrumentales, mecánicos. Dichas corrientes asociadas originariamente al positivismo, han establecido una disociación entre filosofía y pedagogía, lo que permitió desarrollar procesos de tecnificación del campo (Cabaluz, 2015, p. 28).

Assim, analisar o campo pedagógico para os fins desta pesquisa é considerar que a categoria pedagógica não se refere a mera instrumentalidade ou tecnicismo dos processos educativos e sociais, ao que Zuluaga (*et al.*, 1988, p. 6) nomeia como “*instrumentación*” ou reducionismo passivo da pedagogia.

Gramsci (2007) alerta que as relações pedagógicas não se limitam às relações especificamente escolares

[...] mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores historicamente necesarios, y ‘madurando’ y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de ‘hegemonía’ es necesariamente un rapport pedagógico (Gramsci, 2007, p. 56).

Cabaluz e Pizarro (2011, p. 42) reforçam essa visão ao afirmar que “*toda relación social es también una relación pedagógica, o dicho de otra forma, la relación pedagógica es inherente a la sociedad, es una relación permanente e ineludible*”. Por isso, não ocorre apenas na relação com a educação, trata-se de uma relação que permeia os diversos campos da reprodução social.

Por sua vez, as relações de hegemonia são inseparáveis das relações pedagógicas. (Gramsci, 2007). Cabaluz e Pizarro (2011), ao tratarem da questão da hegemonia, enfatizam a conexão intrínseca com a relação pedagógica.

A partir del concepto de hegemonía, Gramsci inserta el problema pedagógico en el conjunto de la estructura social, en la complejidad de los problemas políticos y culturales. Así también, el problema pedagógico se encuentra atravesado por la multiplicidad de relaciones y contradicciones sociales (Cabaluz; Pizarro, 2011, p. 42).

Broccoli (1983), ao aprofundar a análise sobre a categoria hegemonia e a relação pedagógica associada à construção de blocos históricos, aponta uma questão que

[...] concierne justamente al comportamiento del problema de la hegemonía, no como conclusión histórica de una serie de victorias o derrotas previsibles, por cuanto se refieren determinadas direcciones político culturales, sino sobre todo como cuadro metodológico en el cual fuerzas dominantes y fuerzas dominadas, simples e intelectuales, masas y partido, se encuentran y se compenetran sucesivamente en un contexto de asimilación recíproca que no puede definirse de otra manera que como relación pedagógica (Broccoli, 1983, p. 103).

Na inter-relação entre os homens materializam-se relações pedagógicas e que essas são historicamente determinadas, expressas no cotidiano das experiências individuais e coletivas. Para Gramsci, a

[...] relación pedagógica debe ser activa y recíproca, es decir retroalimentativa; los saberes no se transmiten unidireccionalmente, sino que se construyen en la mediación, en la interrelación. La relación pedagógica activa, recíproca y retroalimentativa debe darse y se da en toda la sociedad, entre intelectuales/pueblo, gobernantes/gobernados, dirigentes/dirigidos, partido/masas etc (Manacorda, 1995 apud Ojeda; Cabaluz, 2011, p. 43).

No seio da profissão essas relações pedagógicas também marcam os processos de polarização de interesses das classes sociais que afetam a prática profissional do Serviço Social e que não se dão apenas na dimensão da instrumentalidade.

Trazendo essa tese para o exercício profissional em sua contemporaneidade estamos tratando das disputas políticas no espaço das políticas sociais, mediações centrais no exercício da profissão. Estamos tratando das disputas políticas na esfera pública e nas lutas sociais em seus impactos sobre as relações sociais. Estamos tratando da questão de construção de hegemonia, na condução dos serviços sociais e das necessidades que atendem, bem como dos direitos que asseguram, não apenas como questão técnica, mas como questão essencialmente política, lugar de contradições e resistência. Âmbito a partir do qual é possível “modificar lugares de poder demarcados tradicionalmente, e, portanto de abertura para construir outros” e não apenas realizar “gestões bem-sucedidas de necessidades, encobertas pelos signos de uma nova legitimação” (Yazbek, 2014, p. 681-682).

Abreu (2004, p. 45), a partir do pensamento gramsciano, enfatiza que as relações pedagógicas compõem a “racionalização da produção e do trabalho e a organização da cultura, mediante o qual são articulados os interesses econômicos, políticos e ideológicos, plasmando subjetividades e normas de conduta individuais e coletivas”, que são a marca da cultura e denotam a disputa por hegemonia.

O processo da crítica e da elaboração de uma nova cultura supõe relações pedagógicas originais, orientadas pela perspectiva do trabalho criador, concreto, como devir histórico e princípio educativo, em detrimento do trabalho alienante, abstrato. Deste modo, as relações pedagógicas aí construídas fundam-se em um novo princípio educativo centrado no trabalho, a partir de uma nova lógica entre o padrão de produção e de trabalho e a necessidade histórica de uma nova cultura; ou seja, busca modificação entre a atividade intelectual e o esforço muscular nervoso no sentido de um novo equilíbrio – conformismo –, na perspectiva de uma nova cultura (Abreu, 2018, p. 2).

A mediação realizada na atuação do/a assistente social, enquanto trabalhador/a inserido na divisão social, sexual e técnica do trabalho, está articulada aos processos essenciais vinculados às condições de reprodução social de vida da classe-que-vive-do-trabalho. A consciência dessas imbricadas relações é favorecedora do exercício de nossa intelectualidade vinculada ao compromisso de classe que pode contribuir para a reforma moral e intelectual (Gramsci, 2011) na criação dessa nova cultura, na qual as formas de ser do homem podem se constituir mais emancipadas e emancipadoras.

Acerca disso, Lima (2006) identifica duas importantes influências teórico-metodológicas para o trabalho do Serviço Social e o princípio educativo da profissão, com as quais temos plena concordância.

De modo geral, as influências de Paulo Freire e de Antônio Gramsci foram responsáveis pelos principais elementos constitutivos de um novo princípio educativo – pedagogia emancipatória – no qual são consideradas as condições históricas na construção de um processo que pode contribuir para subverter a maneira de pensar e de agir, isto é, que pode subverter a ordem intelectual e moral estabelecida no capitalismo (Lima, 2006, p. 132).

As mediações no trabalho dos/as assistentes sociais se objetivam por meio da operacionalização de políticas sociais, em alguma medida por políticas de formação e gestão de recursos humanos e, ainda, em processos de luta e resistência das classes oprimidas. As relações pedagógicas resultantes dessas mediações terminam por se concretizar “sob a forma de ação material e ideológica” (Abreu, 2016, p. 21).

Nessas mediações, assistentes sociais no seu fazer profissional tem um compromisso, uma tarefa, que Farage (2023) denomina *tarefa* pedagógica no desvendamento da realidade.

Nesse processo de reconhecimento da base material da sociedade capitalista, da localização dos trabalhadores nas relações sociais de classe estabelecidas nessa sociabilidade, o trabalho profissional das e dos assistentes sociais, pode contribuir para que os “usuários” leiam a realidade em sua totalidade, reconhecendo a sociedade dividida em classes essenciais, o que pode ser uma tarefa pedagógica do fazer profissional (Farage, 2023, p. 30).

Abreu (2016), por sua vez, considera que assistentes sociais desempenham uma *função*

pedagógica característica da profissão, que

[...] em suas diversidades é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa, fundamentalmente, por meio dos **efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática**. Tal função é mediatizada pelas relações entre o Estado e a sociedade civil no enfrentamento da questão social, integrada a estratégias de racionalização da produção e reprodução das relações sociais e do exercício do controle social (Abreu, 2016, p. 21, grifo nosso).

A capacidade de incidir sobre a subjetividade dos sujeitos (assim como ter nossa subjetividade afetada nessa relação) é um aspecto essencial do trabalho de assistentes sociais, que se configura como uma marca da profissão, dado seu potencial para efetivar nossa contribuição para o caminhar na construção de um devir histórico de superação do sistema de ordens de opressão/exploração. Porém, dadas as contradições, pode funcionar, ao mesmo tempo, como um catalizador para reafirmar o sistema que luta para superar.

É importante não confundir *função* com *perfil*. Abreu (2016) estrutura a partir da função pedagógica da profissão o que define como “perfis pedagógicos” de assistentes sociais, os quais se construiriam e reconstruiriam no ir e vir da história a partir da nossa inserção nos processos contraditórios de organização da cultura e das variadas estratégias educativas que construímos profissionalmente nesses processos. A autora identificou três perfis pedagógicos na história da profissão: da “ajuda”, da “participação” e da emancipação.

Para Abreu (2016), a pedagogia da “ajuda” traz uma marca histórica de reatualização das condições de subalternização, reforçando a ação profissional sob a perspectiva do controle da classe trabalhadora extremamente empobrecida e a reprodução dos interesses dominantes. Pela psicologização das relações, a atuação de assistentes sociais estava “centrada na dimensão individual na perspectiva da reforma moral e reintegração social” (Abreu, 2016, p. 100).

Sobre a pedagogia da “participação”, a autora associa sua consolidação na profissão articulada ao movimento desenvolvimentista, dos anos 1950/1960, materializado na lógica do “Desenvolvimento de Comunidade (DC)”, com forte influência dos interesses norte-americanos que já vinham sendo amarrados à formação de trabalhadores no exterior desde 1945 (Ammann, 1992) graças a um acordo de cooperação os países.

O Desenvolvimento de Comunidade pressupõe a responsabilização dos indivíduos no processo de participação para o avanço do país e a superação de suas próprias condições de vida precárias. As experiências latino-americanas do Desenvolvimento de Comunidade

[...] enfatizam a participação popular nos programas de governos como eixo central

de processos de “integração” e “promoção” sociais. Tais programas, de um modo geral, são colocados como formas de “ajuda” face à situação de pauperismo – considerada a principal expressão da questão social no continente –, visando, principalmente conter a ameaça do comunismo neste contexto, em que as condições de pobreza são entendidas como facilitadoras (Abreu, 2016, p. 127-129).

Ambas as pedagogias são pautadas por relações subalternizantes da classe trabalhadora e reconhecem como questão moral o enfrentamento das expressões da questão social.

No bojo do movimento de reconceituação nos anos 1980, esse perfil pedagógico foi reconfigurado e passou a incorporar elementos do que Abreu (2016) denomina pedagogia emancipatória. Ao analisar o emancipatório no trabalho de assistentes sociais, a autora refere duas direções, não necessariamente excludentes (Closs, 2017): a da cultura do “bem-estar”, que guarda forte incidência na categoria, expressando a luta pela garantia e defesa dos direitos no bojo do Estado burguês, vinculada às características do Estado de bem-estar social; e a que vislumbra uma luta pela superação da ordem burguesa, pela construção de uma nova ordem societária no molde socialista, pautado num princípio educativo.

Abreu (2016) avança apresentando possibilidades do “fazer-profissional” carregados da lógica formal de trabalho dentro da racionalidade burguesa. Nesse sentido, exemplifica como ações viáveis as experiências de orçamento participativo implementadas em governos municipais petistas, referindo a necessidade de ampliação da participação da sociedade na luta por serviços sociais prestados pelo Estado, bem como o compromisso com a garantia de processos de publicização, reiterando a importância dos mecanismos de controle social.

Abreu (2016, p. 252) aponta como desafio a consolidação de “uma esfera pública não burguesa” por meio da ampliação do poder das classes subalternas frente a disputa contra a classe hegemônica “nos diferentes espaços da relação sociedade política e sociedade civil, no sentido da democratização e transformação do Estado e da sociedade civil a partir dos interesses e necessidades dessas classes [subalternas]”. Em síntese, para a autora, a função pedagógica:

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. Nesse processo, cabe a esse profissional, dentre outras atribuições, viabilizar o ‘acesso às informações que possam contribuir para o entendimento do funcionamento da máquina pública, dos procedimentos administrativos, da legislação pertinente, das instâncias de decisão do planejamento urbano, etc’ (MARCO, 2000, p.158). Fundamentalmente, a intervenção do assistente social, numa perspectiva emancipatória, volta-se para o rompimento de práticas identificadas com a cultura tuteladora/clientelista da relação entre Estado e sociedade, contribuindo para o surgimento de uma nova e superior prática social (Abreu, 2016, p. 255).

De acordo com a análise de Abreu (2016), a lógica emancipatória estaria dada na direção

da emancipação política – apesar de argumentar pela emancipação humana, uma emancipação formal pautada na ampla participação política do cidadão na vida em sociedade, para conformar uma nova cultura. Closs (2017) alerta para o reducionismo em chave marxista, pois “toda a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo **egoísta independente**; por outro lado, a **cidadão**, a pessoa moral” (Marx, 2012, p. 71, grifo no original).

Iamamoto (2008, p. 330) reconhece a importância da análise sobre a dimensão político-ideológica desenvolvida por Abreu (2016), mas enfatiza que estão descoladas das implicações da “mercantilização dessa força de trabalho especializada”. Closs (2017), por sua vez, destaca que os exemplos apresentados pela autora sobre a função pedagógica emancipatória estão todos na esfera do coletivo, basicamente focados em grupos e movimentos sociais, ou em espaços sócio-ocupacionais específicos, como se não fosse possível o exercício da função pedagógica emancipatória no âmbito das ações/intervenções individuais, bem como espaços ocupacionais diversos dos exemplificados (Closs, 2017; Iamamoto, 2008).

A emancipação é constitutiva das finalidades profissionais em todos os espaços sócio-ocupacionais. [...] esta possibilidade está inscrita na própria dimensão contraditória das relações sociais, no devir do real, e, portanto, também no significado do trabalho do assistente social e na dimensão educativa do mesmo, o que não é determinado a priori pelo espaço ocupacional ou tipo de ação profissional, mas pela direção ético-política imprimida ao trabalho, embora se reconheça que alguns espaços favorecem ou dificultam mais ou menos estes processos (Closs, 2017, p. 176).

Reconhecemos que, a partir do projeto ético-político da profissão, o que se realiza é o trabalho socioeducativo com um caráter político-pedagógico que incide sobre os sujeitos das referidas ações, fortemente influenciados pelo contexto sócio-histórico de inserção da profissão.

Tais ações podem apresentar características mais conservadoras ou mais críticas, e os conteúdos ideológicos podem ser subalternizantes ou emancipadores, no entanto, não configuram como parte de um perfil da profissão, mas como a expressão de tendências, pressões ou mesmo subsunção ou resistência à racionalização do trabalho.

Reconhecemos que

[...] toda ação educativa profissional é perpassada por uma tendência contraditória entre direção subalternizante e emancipatória. Logo, reitera-se o entendimento de que não existem ‘perfis’, mas ações educativas atravessadas pelos interesses antagônicos do capital e do trabalho, contraditórias, porque assim o é o próprio significado da profissão (Closs, 2017, p. 178).

Temos acordo com Closs (2017) sobre o reconhecimento da inexistência de perfis

pedagógicos do/a assistente social, assim que recorreremos à noção de ação e trabalho educativo.

Quanto ao caráter pedagógico, coadunamos com a compreensão de Paulo Freire (1990) sobre a pedagogia, pois acreditamos que se alinhe ao político-pedagógico da profissão.

[...] la pedagogía que defendemos, concebida en un área significativa del tercer mundo, es en sí misma pedagogía utópica. Por esta misma razón está llena de esperanza, pues ser utópico no es ser sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación. Nuestra pedagogia no puede prescindir de una concepción del hombre y del mundo. Formula una concepción científica humanista que encuentra su expresión en una praxis dialógica, en la que educadores y educandos en conjunto, a través del análisis de una realidad deshumanizadora, la denuncian al tiempo que anuncian su transformación en nombre de la liberación del hombre (Freire, 1990, p. 77-78).

É essencialmente por sua contribuição no horizonte transformador, pela capacidade de incidir no pensar e agir dos sujeitos sociais (e por contribuir na reprodução do próprio sistema) que a profissão é tão tensionada a incorporar a racionalidade neoliberal no processamento do trabalho, de modo a reduzir sua incidência ou a cooptá-la para fortalecer os processos de opressão/exploração. Afinal, não se trata exclusivamente da intencionalidade do/a assistente social no trabalho cotidiano; estão na constante tensão a intencionalidade coletiva da profissão e as condições concretas para sua materialização, como apontam Almeida e Alencar (2011):

[...] as elaborações teóricas e as respostas profissionais forjadas em diferentes conjunturas são produtos históricos determinados pelas condições em que se efetivam as intervenções do Estado em relação aos conflitos de classes, sobretudo a partir de suas políticas econômicas, sociais e culturais. Elas encerram, também, perspectivas de compreensão e possibilidades de projeção de seu lugar político-profissional nesta arena de disputas societárias e em seus enraizamentos socioinstitucionais (Almeida; Alencar, 2011, p. 119-120).

Fazer-se assistente social é ser conformado no confronto das classes sociais em disputa, em uma realidade na qual assumir um caráter político-pedagógico inventivo, crítico e socialmente posicionado diante de condições sócio-historicamente determinadas é desafio diário.

Desse modo, a constituição do caráter pedagógico para o Serviço Social deve assumir uma outra direção social, deve ultrapassar e superar a função reprodutora de ordens, pois “estando ela imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, pode fazer uso do conhecimento (não qualquer conhecimento) como ferramenta de análise para compreender para além das aparências, dos interesses, objetivando suas atividades para outro fim” (Amicuci,

2017, p. 54).

Em suma, o fundamento do caráter pedagógico do trabalho do/a assistente social: a capacidade de incidir sobre os processos de organização de cultura, repercutindo nos significados, valores e modos de agir expressos na individualidade e coletividade próprios da existência humana.

Cabe agregar que todas las relaciones sociales, y por tanto también las relaciones pedagógicas son relaciones históricas y responden a condiciones históricas. La praxis político-pedagógica transformadora debe reconocer la historicidad del conjunto de relaciones sociales. Para transformar la historia y modificar las relaciones sociales que la constituyen, el sujeto debe trabajar hacia un sentido genuino de historicidad que le permita descubrir y comprender las contradicciones sociales, reconocerlas como superables y luchar por transformarlas (Cabaluz; Ojeda, 2011, p. 43).

Almeida e Alencar (2011) analisam o que denominam dimensão política e pedagógica, considerando a inserção do Serviço Social nos processos de reprodução das relações sociais e suas contradições, trazendo importantes elementos que situam a crítica para a compreensão da indissociabilidade das determinações que a profissão sofre em sua institucionalidade.

A dimensão política e pedagógica da ação profissional do assistente social inscreve no âmbito dos processos de hegemonia, no estabelecimento de consensos necessários à reprodução do modo de vida próprio à sociedade do capital, mas a partir de condições objetivas inscritas na dinâmica institucional sob a forma de serviços sociais. A materialidade da profissão, expressa-se, portanto, pela sua função social e institucional no âmbito dos processos de produção e distribuição da riqueza social, mediatizado sempre pela luta de classes e suas contradições. As tendências construídas na trajetória da profissão de autorrepresentação de seu lugar nas disputas societárias não eliminam a natureza contraditória de sua institucionalidade e tampouco produzem práticas e conhecimentos que também não sejam determinados por essas mesmas disputas (Almeida; Alencar, 2011, p. 125).

Ao tratar do político-pedagógico, não especificamente para o Serviço Social, Cabaluz (2015, p. 133) aponta que “*implica [...] asumir una política prefigurativa, ensayando desde el trabajo cotidiano nuevas formas de relacionarnos, sustentadas en la dialogicidad, la reciprocidad, el reconocimiento, la concienciación, el apoyo mutuo, entre otras*”.

Cabaluz e Ojeda (2011, p. 43-44) observam também que “*todo proyecto de transformación social de carácter global, requiere de la existencia de un proyecto político pedagógico contra-hegemónico, coherente por supuesto, en contenido y forma, con la prefiguración del nuevo orden*”. Assim como nosso projeto ético-político demanda um caráter político-pedagógico se intencionamos construir a materialidade de elementos do projeto societário a partir do nosso projeto de profissão, mediante as relações pedagógicas e educativas.

Representa la necesidad que sienten los educadores [assim como os assistentes sociais] de establecer un apasionado compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico, es decir, para que la reflexión y la acción críticas se conviertan en parte fundamental de un proyecto social que no sólo implica formas de opresión sino que también desarrolla una profunda y obediente fe en la lucha por humanizar la vida en sí (Giroux, 1990, p. 15).

O político-pedagógico no Serviço Social abarca tanto bases teóricas e éticas quanto a materialidade sociopolítica para a qual se dirige um projeto de sociedade e o projeto ético-político da profissão. Tal posicionamento, que permeia outras dimensões da vida social e do trabalho, ganha materialidade a partir do caráter pedagógico que o constitui. O caráter político-pedagógico crítico, no bojo do projeto profissional, se desenvolve com vistas a superação do capital, do colonialismo, do racismo, das formas de dominação de gênero e de qualquer forma de opressão que sustenta a sociabilidade capitalista.

O político-pedagógico compõe, portanto, uma das bases elementares que traduz o sentido e a direção de um grupo, classe ou projeto de sociedade em seu estado atual ou porvir; guarda elementos de consenso, contradição e disputa; materializa-se em ações e produz saber, conhecimento e crítica, favorecendo transformações ou permanências no cotidiano que, intencionalmente ou não, direta ou indiretamente, afetam o porvir da existência humana ou parte da sua experiência.

Em outras palavras, catalisa a fusão entre subjetividade e objetividade dirigidas intencionalmente a um projeto (societário, em nosso caso, profissional), estabelecendo-se em um elemento ineliminável da constituição do Serviço Social. Sua consolidação é tida como uma dimensão das relações sociais totalizantes, com vistas à materialização do projeto ético-político e societário libertário e emancipador.

No caso, o político-pedagógico integra o nosso projeto ético-político profissional, materializando as – e, ao mesmo tempo, sendo pautado pelas – dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, com as quais está interconectado, em perfeita integração, repousando essencialmente sobre o caráter interventivo da profissão. É, portanto, revelador das disputas de poder particularizadas no campo da dimensão técnico-operativa.

Como as categorias são construções coletivas, relações que expressam o movimento do real em suas contradições e objetivações, consideramos necessário citar integralmente as contribuições que as assistentes sociais de referência participantes da pesquisa apresentaram sobre a categoria político-pedagógico.

o exercício profissional, sendo aquela em que marcadamente visualizamos as disputas entre projetos políticos e novas formas de pensar, ser e agir. Para mim, a dimensão político-pedagógica se aproxima da noção de hegemonia de Gramsci (Coqueiro em resposta ao formulário).

Para mim, antes de tudo, esse conceito evoca a necessidade de considerar as relações sociais. Nesse sentido, não pode ser entendido de forma abstrata, mas na concretude das relações sociais. Assim, remetendo ao Serviço Social na Educação, se materializa na relação da profissional com os estudantes, com outros profissionais, com a comunidade... no cotidiano do exercício da profissão, na forma como as ações são planejadas, executadas e avaliadas... tem a ver com o direcionamento das ações profissionais na perspectiva de fortalecer determinado projeto societário. Nesse contexto, tem-se o pressuposto da não neutralidade e de que nas relações podemos ser afetados/"educados" na construção de ideias/concepção de mundo e revisão de valores. A dimensão político-pedagógica estaria conectada, então, com as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (Amendoeira em resposta ao formulário).

As duas proposições categoriais escolhidas para serem registradas aqui trazem elementos importantes que coadunam com os referenciais apresentados. As citações englobam a relação com a hegemonia, a inter-relação com o projeto ético-político da profissão, a indissociabilidade com as demais dimensões do trabalho do/a assistente social e também expressam referenciais teóricos nominalmente, como no caso de Gramsci.

A concepção clara de político-pedagógico para o Serviço Social expressa nas duas citações reforça a assertividade de um elemento metodológico na escolha das participantes da pesquisa: a concepção de profissionais de vanguarda (Frederico, 1979), de assistentes sociais de referência, com postura crítico-reflexiva, com disposição para se debruçar sobre seu próprio trabalho, desconstruindo e reconstruindo, se necessário. Um aspecto fundamental para a materialização do caráter político-pedagógico no cotidiano de trabalho em cujo horizonte tenha a emancipação humana.

Em síntese, o político-pedagógico é parte constituinte de nossa profissão, integra o PEP, está associado às demais dimensões da profissão e diz respeito à capacidade de a profissão e o/a profissional (mediante a materialização de seu trabalho em condições objetivas de inserção no campo sociocupacional) construir, fortalecer, sistematizar, articular e apoiar ações, projetos, intervenções, mobilizações que disputem e/ou tensionem as relações de poder, além de realizar, assessorar, incentivar, orientar processos que gerem mobilização de cultura, pautando-se em uma pedagogia contra-hegemônica compreendida a partir dos entraves da racionalidade capitalista. Assim, o político-pedagógico contribui para que o trabalho se centre na construção de estratégias profissionais e políticas de fortalecimento das classes subalternas no seio das disputas institucionais e extra-institucionais, com vistas ao horizonte da emancipação humana.

1.3.3. Interconexão entre político-pedagógico e socioeducativo

Cabe enfatizar que estamos discutindo ambas as categorias: político-pedagógico e socioeducativo, no seio de uma profissão específica, que é o Serviço Social (profissão inserida na divisão sociotécnica e sexual do trabalho) com enfoque em um campo sociocupacional determinado, que é a educação. O que equivale a dizer que analisamos aspectos da categoria educação em seu caráter intrínseco a uma profissão em dado contexto sócio-histórico, sendo que o campo ocupacional das profissionais está pré-configurado no espaço da educação formal, que repercute particularidades próprias para o trabalho do/a assistente social, sem, contudo, alterar o caráter essencial da profissão.

Se analisássemos isoladamente a categoria “político-pedagógico” e “socioeducativo” em termos de sua profundidade e complexidade para compreender qual categoria é mais ampla a fim de tornar-se um “guarda-chuvas” para a outra, certamente teríamos a associação do social + educativo como bases ou sobreposição do político + pedagógico em uma perspectiva ontológica dessas categorias.

Contudo, neste estudo, tomamos uma como caráter da profissão e a outra como materialização do saber-fazer profissional no espaço ocupacional em sua complexa relação conjuntural. Com isso, reconhecemos o caráter político-pedagógico do trabalho profissional como um caráter/cunho presente na ação profissional qualificada, que pode ser materializada no trabalho socioeducativo, ainda que não exclusivamente.

Também cabe afirmar que o político-pedagógico não é restrito ao Serviço Social, mas apenas se apresenta de modo particular à profissão. O político-pedagógico vai muito além do Serviço Social, expressando-se nos diversos âmbitos da vida social sem limitar-se a uma escolha individual.

Coelho (1983) quanto ao aspecto envolvendo os/as trabalhadores/as da área da educação, constrói uma interessante reflexão.

Não é que alguns educadores, devido a suas convicções políticas e ideológicas, façam de seu trabalho um trabalho político, assim como outros o manteriam em sua esfera específica, resguardando a sua pureza original. Queiram ou não os educadores, tenham ou não consciência dessa realidade, seu trabalho é necessariamente político. Nem mesmo a “santa” ingenuidade dos que têm plena convicção do caráter desinteressado de sua prática educativa elimina essa dimensão política. Numa palavra, o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens (Coelho, 1983, p. 38).

Podemos dizer o mesmo para o Serviço Social, o nosso ato educativo está carregado do político-pedagógico. O caráter político-pedagógico está internalizado em todo o processamento

do trabalho de assistentes sociais no cotidiano da atuação, seja nos embates na correlação de forças institucionais, na interação no trabalho em equipe, no planejamento das ações, na articulação institucional e extra-institucional, na gestão dos serviços, projetos e programas.

Acerca do trabalho educativo, Saviani (2015) produz uma excelente referência, que corresponde diretamente aos valores do Serviço Social, fomentando aspectos importantes para pensar o trabalho educativo de assistentes sociais.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2015, p. 287).

Nesse ponto o autor sintetiza o sentido da mediação entre educativo e pedagógico, sendo que a assimilação dos elementos culturais na formação dos homens (processo educativo) demanda relações/formas (pedagógicas) adequadas ao seu atingimento na constituição das relações sociais.

O pedagógico é relacional e multidirecional, por isso possibilita que as escolhas por tais interações sejam mais didáticas, dialógicas, não-hierárquicas, social e politicamente referenciadas e prefigurativas para alcançar o objetivo da ação educativa, que é atingir um maior nível de humanização; refletindo na maior ou menor conexão com o/a trabalhador/a⁴⁴ participante da atividade ou do atendimento prestado, em uma direção que fortaleça (ou não) a luta política nos diversos âmbitos da sociedade e que o conecte ao horizonte ideológico da emancipação. Envolve desde ações menores ou mais particulares do trabalho às atividades com maior potencial de propagação ou mobilização.

Vejamos um exemplo mais abrangente que comporta o cunho político-pedagógico do trabalho. Sabemos que é uma exigência legal e uma demanda social a valorização da diversidade, da história e cultura afro-brasileira e indígena⁴⁵ nas escolas para combater o racismo. Porém, muitas escolas ainda não foram efetivas em realizá-la. No câmpus em que trabalho, durante três semestres consecutivos solicitei espaço no planejamento pedagógico para requerer e incentivar docentes a incluírem a temática em suas disciplinas, uma vez que precisávamos combater institucionalmente e promover um processo educativo permanente de

⁴⁴ Aqui trabalhador/a foi utilizado no sentido geral como integrante da classe trabalhadora, independente de se trabalha ou não, como vimos no item sobre reprodução social; e não se referindo especificamente ao/a assistente social.

⁴⁵ Consultar: Lei n. 9.394/96, Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08.

combate às discriminações raciais que vinham ocorrendo.

Não houve nenhum eco ou acolhida do professorado nas três tentativas. Refletindo com as/os estudantes, em especial do Coletivo ColoreAfro pela igualdade racial, percebemos que precisávamos de outra estratégia. Tratava-se de um grupo de professores composto em sua maioria de pessoas brancas, classe média, com um número superior de professores homens em comparação ao número de mulheres; maciçamente possuíam formação em nível de mestrado e doutorado em suas áreas. Parecia que para esse grupo a pauta racismo e relações étnico-raciais não fazia muito sentido, não era prioridade.

Conjuntamente (assistente social e estudantes do Coletivo) decidimos que dois jovens do ColoreAfro seriam os formadores/sensibilizadores no próximo planejamento. Sim, um estudante do ensino médio integrado e um egresso, ambos negros, seriam os responsáveis pela atividade de sensibilização. Nos organizamos previamente, os jovens e a direção, e fomos para a atividade preparadas para respaldar em caso de qualquer hostilidade da elite acadêmica professoral.

Os jovens apresentaram a demanda respaldada em referenciais teóricos como Munanga, Guerreiro Ramos, Hooks e outros, demonstrando domínio teórico em muito superior a alguns/mas docentes especialistas em suas áreas e desconhecedores do tema; bem como compartilharam experiências pessoais que legitimaram a demanda pela inclusão e/ou aprofundamento do tema em suas disciplinas.

Figura 3 – Atividade formativa no planejamento pedagógico



Fonte: Instagram Coletivo ColoreAfro.

Foi a primeira vez que presenciamos um impacto tão grande no envolvimento do corpo docente com o tema e a incorporação em suas disciplinas. Pedagogicamente a ação fez sentido e sensibilizou o professorado, pois conectou a realidade da maioria dos/as estudantes do câmpus, da qual os/as professores/as estavam desconectados/as e alheios/as.

Não nos esquecemos que se trata de um direito estudantil garantido em lei e uma obrigação da classe profissional abordar e desenvolver. Mas, no cotidiano educacional, não era essa a realidade que se materializava. Tensionamos por um espaço que historicamente é dado somente aos profissionais e nunca aos estudantes ocuparem politicamente; demarcamos a realidade de que também aprendemos com os sujeitos na relação de ensino e que eles/as detêm conhecimentos e experiências que educadores podem não ter, portanto é preciso reconhecer, respeitar e aprender. Uma ação disruptiva na medida em que inverte uma hierarquia no campo educativo de uma institucionalidade, de uma racionalidade castradora. É uma atividade educativa singular para os/as estudantes ministradores/as e uma experiência político-pedagógica para docentes, técnicos e direção escolar. Envolve tensionamento das relações de poder e repercute o trabalho do Serviço Social em eixos de atuação, como a permanência estudantil, qualidade dos serviços e gestão democrática e participativa. Por fim, para os integrantes do Coletivo ColoreAfro foi uma atividade educativa emancipadora, na acepção de Tonet.

Assim, o trabalho educativo que se diz defensor da humanização dos indivíduos com vistas a sua emancipação não pode ser contraditório, lançando mão da manipulação para garantir que o/a educando/a aceite e internalize os valores e culturas que acreditamos adequados, posto que constitui uma “ação domesticadora” (Freire, 2013, p. 42) que o prende; prática comum em projetos conservadores.

Gadotti (2016, p. 9) aponta que *“Educar es siempre tomar partido, mostrar una dirección, asumir valores, comprometerse, pero sin adoctrinar o manipular. Educar es conscientizar, desfetichizar, desmitifica, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir”*. Evidentemente Gadotti (2016) refere-se ao educar dotado de um sentido político próprio para a transformação, para a libertação, para a emancipação, em diálogo direto com o pensamento gramsciano e freiriano. Uma direção política e social do ato de educar que pressupõe uma educação que contribua para romper com as amarras da dominação.

Gadotti (2016) afirmou que, como educador, necessita fundamentar sua práxis

[...] en un pensamiento político-pedagógico que contribuya a ofrecerme instrumentos

para que yo pueda orientar mejor mis acciones en la perspectiva transformadora. [...] Los intelectuales orgánicos no están obsoletos. Están delante de nuevas tareas, entre ellas la de aprender a tratar con la diversidad sin caer en el relativismo, respetar las individualidades y construir la unidad sin transformarla en uniformidad, en conformidad (Gadotti, 2016, p. 10).

Cabe a nós, assistentes sociais, a mesma tarefa em relação a nosso trabalho, pois somos educadores/as por um caráter próprio da profissão e devemos nos debruçar sobre o sentido e a intencionalidade de nosso trabalho (socio)educativo, pois nossas ações têm uma intencionalidade e uma direção própria, ainda que não percebidas na imediatez. Por isso devemos refletir criticamente sobre o trabalho e a direção social que imprimimos a ele, ou inadvertidamente seremos subsumidos, sem resistências, a um trabalho de reprodução dos interesses hegemônicos em um sistema de exploração.

O que quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir, em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política (Freire, 2001, p. 26).

A referida prática educativa não é neutra, tampouco natural, mas reflexo de um determinado contexto histórico, político e socioeconômico que se materializa no trabalho do/a assistente social, em integração com o público central principalmente via políticas públicas, campo privilegiado da atuação dos/as assistentes sociais. Sofrerá com determinações materiais e institucionais concretas do contexto em que é operada. Essa atividade vem carregada de valores, referências de sociabilidade, intencionalidades, mas pode ocultar tendências e valores reprodutores de um sistema de ordem conservador, contraditoriamente. Por todas essas questões se configura como uma ação social altamente complexa.

Retomando Gadotti (2016), apesar de pactuar a compreensão sobre o sentido de educar, reconhecemos que essa é uma compreensão singular de sua objetivação, dado que em um sistema de contradições a educação e os processos educativos facilmente assumem um caráter doutrinador, acrítico e de coesão, o que se pode explicar em uma análise do campo político-pedagógico e do alinhamento dos intelectuais orgânicos às distintas classes sociais em luta.

Compreendemos que o trabalho (socio)educativo envolve práticas sociais capazes de dar seguimento a modos de ser no conjunto da sociedade, pois contribui para a produção/internalização em cada indivíduo singular da humanidade própria da coletividade historicamente produzida, objetivando a sociabilidade que constitui as particularidades de uma

determinada sociedade.

A opção pelo uso da categoria trabalho socioeducativo – e não apenas como ação, atividade ou prática socioeducativa – decorre da função mediadora que a atividade adquire no processamento do trabalho do/a assistente social, uma vez que é um campo privilegiado da objetivação do nosso trabalho, que consolida a materialidade transformadora conectada a nuances das bases ontológicas do trabalho e da educação, impactando aspectos que podem ser tanto emancipatórios, quanto reprodutores, mas que seguramente contribuem na transformação do ser humano genérico.

Assim, o trabalho (socio)educativo incide na sociabilidade, afetando-a em suas particularidades e ao mesmo tempo sendo afetado, pois o trabalho é dinâmico, mutável e interconectado aos modos de produção e reprodução social da sociedade na qual é desempenhado.

É em si (socio)educativo, pois guarda a multiplicidade de correlações, uma vez que as demandas geradoras das ações estão relacionadas a diversos âmbitos da reprodução social, como o cultural, político, econômico, ideológico, educativo. Enquanto repercute na operacionalização das ações do trabalho socioeducativo, pode incidir sobre eles. Por isso optamos pela concepção de socioeducativo – e não somente educativo –, como um caráter da ação educativa particularizada por um trabalho profissional especializado, pautado por um projeto ético-político profissional e de sociedade⁴⁶.

Temos uma direção social e política para o trabalho dos/as assistentes sociais e nossa leitura de mundo é carregada de nossa condição de classe. No entanto, cabe questionar: temos clareza suficiente de como materializar nosso trabalho na direção que defendemos? A utopia não pode estar descolada do concreto no cotidiano (pois é por ele que vamos caminhar) e principalmente das relações que construímos.

Em um trabalho crítico, sabemos de nossa intencionalidade e reconhecemos os desafios para o exercício da autonomia relativa, porém: estamos seguros/as dos caminhos para construir um trabalho crítico emancipador na relação com a população oprimida com a qual trabalhamos? Conseguimos criar uma relação horizontal e profícua de diálogo e construção conjunta?

⁴⁶ À título de esclarecimento, compreendemos o social como “o conjunto das ações e relações, quer de cooperação quer de conflito, quer de integração quer de ruptura, que se estabelecem entre indivíduos, grupos, associações, instituições, nações, em todos os campos societários. Diz respeito aos vínculos que cimentam o tecido de uma sociedade e que, ao mesmo tempo, gestam os conflitos e contradições que levam a rupturas. Esses vínculos comparecem, em todas as sociedades, para atender essencialmente a três necessidades: as materiais, as de relacionamento interpessoal e as espirituais (arte, subjetividade, cultura, etc.). Em todos eles estão necessariamente presentes gente, povo, população, pessoas” (Wanderley, 2011, p. 205).

Desconstruímos juntos o emaranhado das teias da exploração/opressão e das raízes das desigualdades? Sabemos como colocar em prática as ações profissionais balizadas pelo caráter político-pedagógico e pelo projeto ético-político?

Esses questionamentos levam a retomar as dimensões da profissão. Segundo Guerra (2012):

A dimensão teórico-metodológica nos capacita para operar a passagem das características singulares de uma situação que se manifesta no cotidiano profissional do assistente social para uma interpretação à luz da universalidade da teoria e o retorno a elas. O conhecimento adquirido através deste movimento possibilita sistematizações e construções teórico-metodológicas que orientam a direção e as estratégias da ação e da formação profissional (dimensão formativa), bem como permite aprofundar os fundamentos teóricos que sustentam as intervenções profissionais (Guerra, 2012, p. 54).

De Paula (2023) aponta que quanto mais nos aproximamos do projeto ético-político e adensamos o alinhamento aos princípios da profissão, mais consistente é nossa dimensão técnico-operativa, o que guarda relações profundas com o trabalho socioeducativo, pois sustenta sua operatividade qualificada e aporta o caráter interventivo.

Além disso, no trabalho socioeducativo se materializa, de modo mais evidente, mas não exclusivo, o cunho político-pedagógico do trabalho, pautado em uma concepção social e política de sociedade. Portanto, o caráter político-pedagógico não se limita ou se extingue no trabalho socioeducativo.

No âmbito do Serviço Social, o caráter educativo pode ser pensado no campo das possibilidades de ações fortalecedoras da transformação social. Ou seja, pensar o educativo do socioeducativo é ter uma direção social e política e, sobretudo, é um ato objetivado, uma ação, um fazer por um educar, por um horizonte emancipador.

A afirmação da dimensão educativa do trabalho do assistente social deve ser considerada não apenas em termos da valorização da sua inserção nas unidades educacionais, mas do seu envolvimento com processos sociais, em curso, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e da cultura, dos quais os educadores trazem significativos acúmulos e tradição, seja no campo do pensamento intelectual, seja nas ações profissionais e políticas (Almeida, 2007, p. 6).

Martins (2012, p. 154) aponta que o papel educativo do/a assistente social está em “elucidar, desvendar a realidade social em todos seus meandros, socializando informações que possibilitem à população ter uma visão crítica que contribua com sua mobilização social visando a conquista de seus direitos”.

Desse modo, devemos considerar no cotidiano de nosso trabalho se o sentido do/a

educador/a está em educar o ser social, o que implica em que nós próprios sejamos educados mutuamente; a fim de perpetuar o estado atual das coisas, na manutenção e reprodução do *status quo* ou, por outro lado, educar para a transformação ou superação das mais variadas formas de exploração/opressão. Afinal, que conhecimento pedagógico estamos produzindo sobre esse trabalho no cotidiano das relações?

Nessas indagações residem elementos do cunho político-pedagógico do trabalho socioeducativo, uma vez que se trata de uma mediação profissional que materializa nosso projeto ético-político, podendo conferir um sentido emancipatório. Em contraposição e/ou em contradição, porém, pode adotar um sentido reprodutor. Essa etapa do processamento do trabalho requer um domínio teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, como balizas do projeto profissional, se almejamos o horizonte da emancipação.

O político-pedagógico, associado às demais dimensões, delas deriva. Integrando o projeto ético-político do Serviço Social, o político-pedagógico fundamenta um tipo de prática e contribui para determinar o caráter do trabalho socioeducativo.

A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia por que falar dos seus limites. *Da mesma forma* como não havia por que falar de seus limites se ela tudo pudesse. Falamos de seus limites precisamente porque, não sendo a alavanca da transformação profunda da sociedade a educação pode algo no sentido desta transformação (Freire, 2001, p. 28, grifo do original).

O exposto por Freire (2001) equivale para nós, em medidas distintas, ao que se expressa no trabalho socioeducativo. Como trabalho específico de uma profissão, não pode transformar a sociedade, mas se apresenta como um potencializador para o trabalho do/a assistente social enquanto exercício para o atingimento dos princípios da profissão, no que lhe cabe como parte integrante da classe trabalhadora. Obviamente não como processamento único do trabalho da/o assistente social, mas como um processamento privilegiado nessa esfera e diretamente realizado com o público da política a que estamos vinculados/as.

Creemos que antes de aprofundar a sistematização da categoria socioeducativo temos que esclarecer um ponto, um calcanhar-de-aquiles do termo. Precisamos explicitar que não tratamos aqui da ação socioeducativa vinculada a uma política específica, como ocorre nos serviços ofertados no âmbito do SUAS e SUS, bem como a execução de ações das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e executadas por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), com um corpo técnico definido para o atendimento aos adolescentes, do qual o/a assistente social é um dos/as

trabalhadores/as que compõem a equipe.

Observamos que esse é o primeiro ponto que vem à mente dos/as profissionais quando ouvem a expressão. O mesmo ocorreu durante a estadia no Chile para a realização do doutorado na modalidade sanduíche, ao ter contato com professores e estudantes da Universidad Tecnológica Metropolitana – UTEM, que oferta um dos cursos mais antigos de Serviço Social na América Latina. Ao ouvirem sobre o tema da pesquisa, a primeira reação dos anfitriões era partilhar experiências formativas e profissionais ligadas ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei. Assim como vemos ocorrer com frequência na divulgação de eventos sobre o trabalho socioeducativo como sinônimo das medidas socioeducativas no SINASE.

Isso demonstra que a construção de categorias⁴⁷ vincula-se diretamente ao cotidiano de trabalho e às relações, pois, ao entrarmos em contato com um termo precisamos desconstruí-lo e reconstruí-lo, observar a dinâmica de sua apropriação nos espaços ocupacionais e os fundamentos de base teórica que o sustentam. É também disputar! Compreender que as palavras e termos são carregados de sentido e se convertem em práticas cotidianas.

Em nossa análise, consideramos que o socioeducativo é uma forma de processamento do trabalho do/a assistente social, o reconhecemos como trabalho socioeducativo, uma ação socioeducativa. Um trabalho que distingue o tensionamento próprio dos interesses de classe, que, como vimos, permeiam profundamente a realidade educativa, colocando a educação no campo do consenso e da internalização de valores, hegemonicamente dominada pelas classes detentoras dos meios de produção, visando a reprodução de seus interesses. Isso evidencia a limitação para uma educação emancipadora enquanto um complexo dinâmico no âmbito da reprodução social.

O socioeducativo está ligado, em parte, à capacidade de tornar concreto nosso projeto ético-político, pois traduz o potencial para o trabalho criador, que, juntamente com a arte, a ciência e a moral (Heller, 2001; Netto; Carvalho, 2012), tem a capacidade de proporcionar momentos de suspensão do cotidiano.

O simples fato de se materializar no cotidiano da realidade social no seio da sociedade capitalista é suficiente para compreender que também é permeado pela alienação e não está livre dos processos de reprodução, sendo deles oriundo, quer como recurso de reprodução, quer como força de resistência. Pode, portanto, se apresentar tanto emancipador como

⁴⁷ “Como afirma Lefebvre (1979: 37), ‘entre o universal e o concreto, é impossível suprimir a mediação do particular’; para descobri-lo será necessário investigar as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização, em ‘recortes’ particulares, sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação; estes recortes, chamaremos de ‘categorias de conteúdo’, uma vez que sua definição se faz a través da apropriação teórico-prática do conteúdo” (Kuenzer, 2001, p. 66).

subalternizante.

Assim, ao realizarmos nosso trabalho, devemos buscar não recair em uma leitura ingênua nem sobre o trabalho nem sobre a educação, pois reconhecemos que

[...] a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas a realização de “**atividades educativas emancipadoras**” (Tonet, 2012, p. 38, grifo nosso).

Tonet (2012) reafirma a compreensão de que não é possível transformar ou revolucionar a sociedade pela via de uma única dimensão da vida social, ainda que seja extremamente relevante e indispensável para a sociabilidade. Não é possível atribuir essa tarefa árdua a um complexo dinâmico específico, pois é preciso projetá-lo no conjunto desses complexos, ou seja, na perspectiva totalizante dos processos revolucionários necessários. Desse modo, a realização do trabalho socioeducativo não é ação messiânica, mas certamente é indispensável para o horizonte revolucionário.

Paulo Freire (1996), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*” (1996, com reimpressão 2010) oferece importantes reflexões sobre os princípios centrais para trilharmos os caminhos de uma prática educativa emancipadora, mostrando que o ato de ensinar – em nosso caso educar, no melhor sentido da palavra – contém algumas exigências importantes, como: reconhecimento de que a educação é ideológica, respeito aos saberes do/a educando/a, capacidade crítica, reflexão crítica sobre a prática, ética, respeito à autonomia do ser, humildade, apreensão da realidade, disponibilidade para o diálogo, luta em defesa dos direitos do/a educando/a, comprometimento, competência profissional, escuta, aceitação do novo, rejeição das formas de discriminação, entre outras exigências. Trata-se de uma tarefa desafiadora para nosso cotidiano e imprescindível para nossa identidade profissional.

Resgatar Freire (1996) e suas pedagogias parece ato indispensável, pois temos uma rica formação marxista que nos habilita às análises conjunturais mais elevadas, e temos princípios nobres que miram o horizonte de uma nova ordem societária, mas, por vezes, parece que nos faltam recursos ou segurança para promover e adequar nossas reflexões, questionamentos e práticas ao diálogo direto e acessível para a população com a qual trabalhamos. Esses princípios freirianos podem ser uma lanterna para guiar nosso caminho no exercício do inédito viável⁴⁸,

⁴⁸ Ana Maria Freire, esposa de Paulo Freire registra no livro *Dicionário Paulo Freire* o que significa a expressão tão usada pelo educador ao longo de sua vida, a qual nós também fazemos referência ao longo desta tese: “O ‘inédito viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas

que intensificaria nossa conexão com a classe trabalhadora, da qual também somos parte.

Por isso, pensar as ações no cotidiano do trabalho, em especial as construídas juntamente *com os/as* estudantes, é reconhecer que as ações socioeducativas podem

Contribuir para o fortalecimento de processos emancipatórios, nos quais há a formação de uma consciência crítica dos sujeitos frente à apreensão e a vivência da realidade, sendo ela, também facilitadora de processos democráticos, garantidores de Direitos e **de relações horizontais entre profissionais e usuários**, ao mesmo tempo que projeta a sua emancipação e a transformação social (Lima, 2006, p. 137, grifo nosso).

O sentido de emancipação humana e transformação social é marco do novo princípio educativo constituído a partir do Movimento de Reconceituação, denominado pedagogia emancipatória, fortemente influenciado por Gramsci e Freire (Lima, Miotto, 2011), que efetivamente compõe novas bases teóricas para a profissão.

Esse novo princípio educativo propiciou a postulação da finalidade das ações socioeducativas, bem como de todo processo interventivo do Assistente Social. Assim, inscreveu a centralidade do porquê na realização das ações profissionais e do para quem elas estão direcionadas. Nesse sentido, a finalidade torna-se elemento condicionante dos objetivos e dos procedimentos das ações profissionais que devem ser construídos para contemplá-la. Portanto, é fundamental mapear e compreender as influências das tendências teóricas presentes no debate das mediações necessárias à operacionalização da ação sócio-educativa de modo a adensar reflexões acerca da dimensão técnico-operativa da profissão (Lima; Miotto, 2011, p. 215).

O trabalho socioeducativo se materializa, se opera, se realiza em um contexto social concreto. A ação socioeducativa do Serviço Social – relação pedagógica por sua própria natureza –, apesar de ser competência do/a assistente social, pode ter sua realização de forma horizontal, planejada e executada democraticamente.

O trabalho socioeducativo supõe um conteúdo, um campo temático que o referencia. Por sua vez, o campo temático inclui as questões e problemas concretos vivenciados pelos usuários. Ou seja, o campo temático é a possibilidade de apreensão racional das questões e problemas concretos vivenciados pelos usuários, bem como de apreensão da possibilidade de construção de alternativas concretas para sua superação (Eiras, 2017, p. 140).

Como uma conjunção que guarda características próprias:

En este proceso, si las/os trabajadoras/es sociales solo se limitan a la entrega instrumental de ayudas sociales sin un análisis crítico de las condiciones históricas y estructurales que producen la desigualdad, su intervención, por tanto, queda reducida a una reproducción de aquellas situaciones que desean transformar. Es

quando se torna ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (Freire, 2010, p. 225).

decir, su práctica asistencial, en una forma encubierta de dominación, y domesticación como señala Freire (200a, 2006). De cierta forma, este tipo de prácticas acríticas transforman al profesional en un agente funcional a los intereses de las elites, y en gran medida llevan a cumplir el rol de intelectual orgánico, que contribuye a la difusión del sentido común impuesto por las clases dominantes (Vivero, 2023, p. 65-66).

Vivero (2023) produz essas afirmações pensando no aspecto da consciência ingênua e consciência crítica em Freire. Nesse sentido, consideramos adequado apontar que nossa condição de classe trabalhadora também nos coloca o risco do reducionismo e da consciência ingênua, em um risco duplo, pois, além da inserção de classe que diz das nossas relações sociais, há outra dimensão: nossa condição de trabalhadores/as intelectuais que atuam nos processos de geração de cultura, podendo afetar/influenciar (em maior ou menor grau) a reprodução da consciência ingênua ou da consciência crítica em relação aos grupos populacionais com os quais trabalhamos. Por isso, o domínio dos preceitos do projeto ético-político e a sistematização de nossa experiência é tão relevante para o trabalho.

Vivero (2023) enfatiza a função socioeducativa, novamente com base em Paulo Freire.

Para Paulo Freire, resulta tan importante ocuparse del campo educativo, de la práctica educativa emancipadora. Si bien Freire no habla expresamente de intelectual, las/os educadores cumplen dicha función, y las/os trabajadores sociales en su campo de intervención despliegan una función socioeducativa, especialmente con las clases populares, es decir, un rol de intelectuales. Y aquí Cabe insistir con la pregunta ¿intelectual al servicio de qué intereses o de quiénes? Por ciento nos pone en la encrucijada si somos intelectuales al servicio de las clases dominantes o nos comprometemos con un trabajo sociopolítico educativo al servicio de las clases subalternas (Vivero, 2023, p. 67-68).

Refletir sobre as questões apresentadas por Vivero (2023) remete a uma passagem de outro livro de Freire (2001).

O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...]. Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa *certa prática* educativa, entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se (Freire, 2001 p. 12-13).

Assim, cabe questionar: que tipo de gente nós somos? Que prática educativa está entranhada em nós?

Retomando a questão socioeducativa, Mioto (2009) apresenta uma interessante contribuição ao refletir sobre o caráter educativo da profissão na ação profissional e sua

mediação por meio das políticas sociais, identificando sua articulação a três processos: processos político-organizativos; processos de planejamento e gestão; e processos socioassistenciais.

Fluxograma 3 – Relação entre as ações⁴⁹ socioeducativas e os processos profissionais



Fonte: Construído com base em Mioto (2009).

Mioto (2009) sintetiza cada um dos processos em sua relação com o respectivo conjunto de ações profissionais da seguinte maneira:

- Processos político-organizativos: visam à participação política e à organização da sociedade civil para garantir e ampliar os direitos e exercer o controle social, com destaque para ações de mobilização e assessoria;
- Processos de planejamento, gestão e administração: as ações profissionais vinculadas ao referido processo no âmbito das políticas sociais, nas instituições e empresas públicas ou privadas, bem como as ações vinculadas a estes processos no próprio trabalho do Serviço Social;
- Processos socioassistenciais: conjunto de ações desenvolvidas na intervenção direta com o público usuário nos diversos espaços ocupacionais a partir de demandas singulares.

As ações socioeducativas, segundo Mioto (2009, p. 501), em especial nos processos socioassistenciais, “possibilita aos usuários, a partir de suas individualidades, apreender a realidade de maneira crítica e consciente, construir caminhos para o acesso e usufruto de seus

⁴⁹ Aqui utilizamos “ações socioeducativas” em referência ao texto original de Mioto (2009).

direitos [...] e interferir no rumo da história de sua sociedade”.

Para a autora, as ações socioeducativas têm como finalidade desenvolver o processo educativo, pois efetivamente “são propostas que se constroem a partir do conhecimento e análise das necessidades postas pela totalidade dos usuários, pelas finalidades dos serviços e também pelas características dos territórios” (Mioto, 2009, p. 506).

Cabe elucidar que quando falamos em trabalho socioeducativo é comum que as pessoas pensem imediatamente em atividades grupais e reuniões, que sem dúvida são recursos preciosos da instrumentalidade do Serviço Social, espaços privilegiados para o exercício do caráter socioeducativo do trabalho, porém não são os únicos.

O socioeducativo envolve nossa forma de comunicação, nosso diálogo, nossa forma de realizar atendimentos individuais ou grupais, nossas orientações e acompanhamentos, nossa forma escrita, verbal e corporal de comunicação, orientação, diálogo e acolhida, o campo relacional; é passível de realização pela arte, pela estética, pela experiência individual ou coletiva no ambiente privado ou público; pode ser construído por meio de campanhas, vídeos, exposições, reuniões ou no face a face, contém em si uma pedagogia. Seja no atendimento individual ou na atividade coletiva, enquanto ato educativo, pode afetar processo de mobilização e organização de cultura.

Ao tratar das particularidades do trabalho do/a assistente social, Yazbek (2009) recorda que a atuação profissional se caracteriza pela busca por produzir resultados na vida do público demandante via atendimento de suas necessidades, por meio do planejamento, gestão e execução de políticas sociais e serviços, que, como já apontamos, têm também um cunho socioeducativo. No campo da educação podemos tomar como exemplo dessa atuação:

[...] a gestão do Programa de Assistência Estudantil, executado em instituições federais e estaduais de ensino, que visa o repasse de recursos que possam contribuir para a permanência dos estudantes na instituição, como o auxílio moradia, transporte e alimentação (Angelo, 2019, p. 111).

Yazbek (2009) aponta também que essa atuação profissional se caracteriza pela ação socioeducativa, associa à dimensão anterior e que, como vimos, corresponde às ações que interferem diretamente nos valores e comportamentos da população atendida, podendo gerar mudanças em seu modo de viver, pensar e agir, ou seja, afetar sua subjetividade.

Além disso, cabe (re)conhecer que esse trabalho socioeducativo se constitui em uma “via de mão dupla”, considerando que no âmbito educacional tanto estudantes quanto assistente social tem suas subjetividades afetadas e vivenciam mudanças em seus valores.

O reconhecimento desse apreender com o outro, numa troca constante, deve integrar o

cotidiano profissional, compreendendo que os rebatimentos do socioeducativo em nossa atuação não se dão apenas na vida do sujeito-demandatário de nossa ação profissional (no caso da educação, o/a estudante), mas que no processamento do trabalho do/a assistente social esse caráter educativo da profissão oportuniza uma relação dialética, na qual o profissional também pode *aprender com* e pode sair transformado dessa relação, tanto pessoal como profissionalmente, conforme já alertava Paulo Freire (2011).

Algo presente no relato da assistente social ao se dirigir aos/às estudantes em seu memorial:

E aí que sempre me ensina muito estar entre vocês e escutá-los. Colocar-me à escuta, me rende boas reflexões, ora boas risadas, e cuidado para não me distrair de uma escuta posicionada ética e politicamente. Que sujeito é esse que eu escuto? Que tem história, que tem classe, tem raça, tem gênero, sempre tento oferecer uma escuta que seja realmente concreta e não distante daquilo que seja real. Nem sempre é fácil, sabe, abrir a escuta para uma realidade que por vezes é tão doída. Isso porque vocês trazem faltas, sofrimentos, e a escuta é via dialética, me atinge também enquanto sujeita. Eu tento, querides, fazer uma escuta que articula o singular e o universal. Por vocês e por mim, pois assim eu posso entender os seus multi-sofrimentos no coletivo e valer da potência desse na práxis profissional (Memorial da profissional de referência Cerejeira).

Também é uma questão explicitada pelas egressas em seus memoriais, que apontam o impacto significativo do processo educativo no IFSP em sua formação e como as relações construídas nesse movimento preencheram de sentido sua trajetória.

Aos meus professores (nomes suprimidos), que me tiraram do lugar, me desconstruíram e construíram como educadora e como pessoa, me enxergaram e me fizeram enxergar o mundo. De educadores a amigos, da sala de aula para a vida e para a luta.

As escolas, professoras e crianças que passaram pelo meu caminho nos estágios no processo de formação. Vocês me deram vida e mais certeza do meu propósito como educadora (Memorial da egressa Andorinha).

No memorial a participante demonstra como o processo educativo marca sua experiência e sua subjetividade, revelando vínculos de afeto e de luta. O processo educativo no trabalho do/a assistente social também expressa essas interconexões. Por isso, não podemos limitar nosso trabalho a um fazer mecânico, burocratizante, a uma prática bancária que

Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila (Freire, 1997, p. 14).

O socioeducativo no Serviço Social contém uma potência para fortalecer processos emancipatórios, e talvez por isso mesmo guarde tanta familiaridade com a educação popular, em especial as experiências freirianas. Não é possível deixar de registrar a importância de Paulo Freire e sua influência no Serviço Social, que se espalha desde o Desenvolvimento de Comunidade no final dos anos 1950, mas que ganha maiores contornos na experiência do “Método de BH”⁵⁰, um marco no período em que se movimentava a reconceituação do Serviço Social brasileiro (Duriguetto, Batistoni, Maia, 2021; Closs, 2017; Vargas, 2014).

Com base em subsídios teóricos provenientes da reconceituação latino-americana, nos anos 1970, a Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais desenvolveu um movimento que articulava importantes mudanças nos parâmetros de formação dos/as estudantes, com enriquecimento crítico e a realização de processos de pesquisa e ações interventivas junto a instituições e grupos populacionais com vistas a “transformação da sociedade e do homem” (Closs, 2017, p. 70).

Segundo Closs (2017, p. 70), “as concepções freirianas de conscientização, diálogo, transformação, valorização do saber popular, oprimido/opressor foram fundamentais para o questionamento do conservadorismo profissional”.

Freire (2011) destaca a importância de produzir espaços educativos essencialmente distintos da estrutura bancária e engessada que nega o saber do/a educando/a e seu potencial educador, pois “Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe” (Freire, 2011, p. 39). Uma máxima que não cabe apenas ao trabalho na educação.

Quanto à educação popular, o professor Carlos Rodrigues Brandão refere que não foi um termo cunhado por Paulo Freire, mas sim por ele próprio. Segundo Brandão⁵¹ (2021), refere-se “à educação que se coloca a serviço do povo para que ele aprenda a pensar com sua própria cabeça, a tomar em suas mãos o seu destino e a transformação do mundo”. E complementa com base em Tomás T. Silva que educação popular se refere “a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na

⁵⁰ A experiência durou até 1975, quando mais de 30 professores se demitiram da escola de Serviço Social, em apoio e preservação dos estudantes, cujos nomes vinham sendo exigidos pela ditadura militar em virtude de uma greve estudantil em face da repressão militar (Closs, 2017). Igualmente Freire influenciou o Serviço Social e seu movimento de reconceituação, marcadamente junto à Escola de Trabajo Social na Universidade Católica de Valparaíso (Duriguetto; Batistoni; Maia, 2021).

⁵¹ Estas referências fazem parte do curso “Paulo Freire e a Educação Popular Diálogos Virtuais, Vivos e Vituosos”, ministrado em formato virtual misto (síncrono e assíncrono) pelo professor Brandão via Instituto Paulo Freire, em 2021, no qual fui estudante.

transformação das condições opressivas de sua existência social”.

Creio que mais do que transformar, trata-se de um educar para superar o sistema de exploração/opressão que se utiliza da própria educação como reprodutora de suas ordens. Sobretudo, a educação popular alinha um projeto de sociabilidade a uma pedagogia que o comporta e o alimenta no sentido de sua autocriação, sem perder a compreensão das durezas do solo onde tenta se implantar; mas faz dessa realidade o ponto de partida para desvendar caminhos coletivos possíveis.

Fazer a leitura de mundo, no desvendamento da realidade por meio de um processo dialético é tarefa essencial no trabalho do/a assistente social, sendo, portanto, importante uma reaproximação entre Serviço Social e educação popular, favorecendo e potencializando o trabalho socioeducativo.

Pensado no espaço da educação, o trabalho socioeducativo é um trabalho privilegiado por seu alcance e potencial para além dos muros da escola, chegando à comunidade externa em uma interlocução que pode ser muito profícua, pois abre espaço para o diálogo, a reflexão e a crítica a processos ou determinantes estruturais que afetam a dinâmica sociocultural comunitária.

A escolha por percorrer os trajetos desse trabalho observando a experiência calcada em determinado contexto sócio-histórico que compõe a paisagem na educação é importante para dar sentido material às formas variadas de objetivações no trabalho das assistentes sociais que participam desse processo de trabalho: “O primeiro passo na tradução da experiência, seja a dos escritos de outros homens, ou de nossa própria vida, na esfera intelectual, é dar-lhe forma” (Prates, 2012, p. 215). Uma discussão que antecipa alguns importantes elementos que tendem a se desvendar parcialmente na análise da pesquisa de campo.

1.4. O sentido da experiência na pesquisa

Assim como o trabalho, a experiência não é exclusivamente individual, já que “cada sujeito é portador da história de muitos” (Lima; Martinelli, 2021, p. 26), pois não a vivenciamos isoladamente. No meu caso, a experiência no espaço sócio-ocupacional da educação fortaleceu o entendimento de que nosso trabalho, enquanto assistentes sociais, deve partir de uma compreensão técnico-operativa de que o público de nosso processo de trabalho deve ser sujeito central e atuante nas decisões, proposições e ações realizadas, por meio da troca de conhecimento entre os integrantes da classe-que-vive-do-trabalho (o que envolve tanto os/as estudantes quanto os/as assistentes sociais). Certamente resguardadas as particularidades dessa

relação e a dimensão da especialização do trabalho do/a assistente social, além das condições contraditórias e desiguais dadas pela constituição dessa relação no âmbito institucional, que acabam por estabelecer uma relação hierarquizada.

Mas me instiga olhar o que pode vir a ser e o que potencialmente vem sendo construído na relação entre assistente social e estudantes, partindo de uma experiência singular e historicamente situada no campo da educação.

Cabe um apontamento, ao destacar a importância na relação dos/as profissionais com os/as estudantes: não queremos colocar o segundo como integrante do trabalho coletivo, mas pretendemos ressaltar alguns aspectos universalizantes da categoria trabalho em seu sentido ontológico na relação construída no processamento do trabalho do/a assistente social com esse grupo.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos as particularidades do trabalho do/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional, os elementos estruturantes e as determinações que o afetam, bem como as mediações que o constituem, expressas diretamente na inter-relação com os estudantes; os reconhecemos como participantes fundamentais nas resistências que podemos construir e nos inéditos viáveis (Freire, 1987) a que aspiramos alcançar na realização de nosso trabalho.

Não podemos esquecer que os estudantes são sujeitos-ativos no processo educativo e não sujeitos-passivos. Então “[...] produtos de natureza subjetiva, como os afetos, os valores, as significações” (Bock; Aguiar, 2016, p. 56), ou seja, a dimensão subjetiva dos/as estudantes precisa estar presente no processo de investigação e elaboração do trabalho, pois está presente no cotidiano profissional do/a assistente social.

Além da música, Emicida (rapper brasileiro) se comunica comigo muito fortemente quando lança o documentário *AmarElo - É tudo pra ontem* (2020), no momento que passávamos pelo **isolamento social por conta da Pandemia do COVID-19**. Além da reflexão, a identificação principalmente com **a revolta** presente em suas letras, me faz sentir não só acolhida, mas principalmente quando ele diz que entende sua **missão de devolver ao povo preto a “alma” e a voz que foi negada por tanto tempo** por meio da música.

Pois bem, posso dizer que Emicida **me dá a força para encontrar a minha voz e alma na escrita deste memorial**, e que em vários momentos que a teoria na sala de aula não conseguiu atender a questões incômodas, que a **“síndrome de impostora” me fez duvidar** da minha forma de agir e pensar a minha prática docente e a **minha própria capacidade intelectual**, sua “aula da rua” em forma de rima e melodia me fizeram não só acreditar no meu sonho, como esperar (Memorial da egressa Andorinha, grifo nosso)⁵².

⁵² Os nomes ou designações nominais no texto ainda serão definidos em conjunto com as próprias participantes, tanto de estudantes e egressos, quanto das assistentes sociais, dada a direção das escolhas metodológicas adotadas na pesquisa.

Conhecer e (re)conhecer como os/as egressos/as pensam e vivenciam esse campo educacional, bem como a importância para suas vidas é dado essencial para compreender a materialidade desse espaço sócio-ocupacional. “A dimensão subjetiva da realidade educacional permite compreendê-la incluindo elementos que são subjetivos e que estão ali, aliados e em relação com aspectos objetivos e materiais” (Bock; Aguiar, 2016, p. 57).

Em seu memorial a egressa expressa como os determinantes estruturais de raça e classe marcam suas experiências de vida e a fazem colocar em xeque até mesmo sua capacidade intelectual, além de demonstrar que o processo educativo e de resistência não se limita ao espaço da sala de aula ou ao conteúdo acadêmico.

Nessas poucas linhas podemos perceber o quanto as experiências de desigualdade e racismo afetam o sentido de pertencimento de estudantes, podendo impactar sua permanência caso não haja recursos e processos de resistência e enfrentamento, que não estão apartados do nosso trabalho profissional.

A egressa Andorinha compartilha, ainda, uma série de indagações em seu memorial, que dialogam diretamente com questões postas ao/à assistente social no cotidiano de trabalho:

Mas seria essa a narrativa comum a todos aqueles que alcançam o ensino superior público? Assim como foi para mim, é possível a todas e todos terem uma formação integral? Fazer profundas reflexões das leituras, das discussões em sala de aula e fora dela? Participar de eventos e espaços que dialogam sobre as políticas estudantis possibilita a tomada de consciência para uma pedagogia crítico-libertadora? A organização escolar realiza de forma concreta ações democráticas e considera a realidade de vida das/os educandas/os no processo? A exceção que é a minha trajetória dentro da formação acadêmica, sendo tratada como regra, nos levaria a cair na armadilha da meritocracia? (Memorial da egressa Andorinha).

São reflexões relevantes porque reconhecemos que narrativas de uma experiência individual guardam expressões de experiências e contextos coletivos em dado tempo histórico-social.

Foi por meio da experiência no trabalho cotidiano com estudantes e demais membros da comunidade educacional, partindo da necessidade de construir análises e respostas às demandas sociais vinculadas ao âmbito da educação, que o movimento para a realização do processo de doutoramento se iniciou. Percebi que me faltavam bases formativas e aprimoramento para elaborar mediações essenciais no enfrentamento a expressões particulares da questão social na educação, principalmente na educação profissional e tecnológica, dada sua diversidade e complexidade constitutiva.

Para percorrer o solo da experiência é preciso saber que, assim como Mills (1982), não

separamos o trabalho de nossa vida, pois a experiência nos constitui, em toda a sua contradição. Para Mills (1982, p. 212), “[...] o trabalhador intelectual forma seu próprio eu à medida que se aproxima da perfeição do ofício; para realizar sua potencialidade, e as oportunidades que lhe surgem, ele constrói um caráter que tem, como essência, as qualidades do bom trabalhador”, destacando que devemos aprender continuamente a usar a experiência de vida no trabalho.

Ainda longe dessa perfeição do ofício, as afirmações de Mills (1982) são retomadas a fim de demonstrar que, com vistas a nos aproximarmos do sentido ontológico do trabalho, o trabalho deveria ser indissociável da vida do/ trabalhador/a. E, estendendo um pouco a interpretação das palavras do autor, devemos considerar que as experiências do trabalho também afetam diretamente a subjetividade do ser social, *nossa* subjetividade (e não apenas dos/as estudantes) e nossas experiências na dimensão da produção e reprodução social. Essa discussão faz recordar as colocações da professora Martinelli, que apresenta elementos importantes como pesquisadores participantes, cuja experiência nos constitui.

Não podemos pensar que, para mantermos a objetividade, devamos ocultar a emoção. Não existe vida sem emoção. O sujeito não pode ser oculto, nem o pesquisador, nem o pesquisado, ambos são saturados de história, são plenos de possibilidades! (Martinelli, 2012, p. 27).

As palavras da professora Martinelli se alinham a pontos do relato de agradecimento proferido pela egressa Andorinha em seu memorial:

Ao meu orientador (nome suprimido). Antes mesmo de se tornar meu professor e orientador, me fez admirá-lo e me emocionou pela paixão com que fala do seu fazer docente, e da forma como Paulo Freire o mudou, também assim comigo o fez. Obrigada por tocar meu coração e por ser um inédito-viável na minha trajetória (Memorial da egressa Andorinha).

Da relação com os/as estudantes, em uma ação materializada a partir da autonomia relativa da profissão e pautada por uma concepção de educação para a vida, que baseia nosso projeto coletivo de educação, em contraposição a outros projetos antagônicos, é que uma experiência profissional em particular foi impulsionadora do desejo (e necessidade) de cursar o doutorado, que há pouco relatei: a minha experiência junto ao Coletivo ColoreAfro⁵³.

Uma experiência que favoreceu a reflexão de que o trabalho operado não pode se

⁵³ Coletivo que luta pela valorização das culturas de bases africanas e combate ao racismo, surgido em 2015, no Câmpus Salto, a partir do trabalho do Serviço Social e outros membros da coordenadoria Sociopedagógica em articulação com os/as estudantes. O trabalho profissional com esse coletivo em muito foi mediado pela arte, num exercício de valorização da autonomia dos/das estudantes e na sensibilização institucional. Algumas experiências nesse caminho já têm produzido história na vida de estudantes que passaram pela instituição.

configurar uma atuação bancária e pré-determinada pelo/a assistente social que o referencia, prática que, por uma série de determinações, acabou por dar esse sentido ao trabalho profissional nesse contexto. No Coletivo ColoreAfro a experiência foi pautada pela intenção de produzir um trabalho profissional horizontal na atuação com os/as estudantes, partindo de seus próprios saberes e vivências para construir a atuação do Coletivo.

A autonomia relativa da profissão me permitiu instrumentalizar o trabalho profissional nessa direção, o que gerou o maior impacto que poderia vivenciar em minha trajetória profissional; reconhecendo objetivamente os/as estudantes como companheiros/as de classe social e aprendendo muito mais com eles/as do que me foi possível ensinar.

Nesse sentido, Frigotto (2018, p. 3) lembra que, para Gramsci, “o ser humano vai sendo conformado no contexto de experiências múltiplas desde a infância, na família, na rua, no bairro e nos diferentes espaços em que produz a sua existência”. O trabalho na educação é o espaço em que pessoal e profissionalmente venho sendo conformada, assim como os/as estudantes que participam das mediações do trabalho realizado.

O trabalho e a experiência guardam interconexões, afetando objetiva e subjetivamente a vida dos indivíduos envolvidos em cada processo. Por isso, aprofundar o entendimento dessa interconexão com o trabalho no campo da educação é tão relevante, tanto no âmbito da minha experiência quanto para a própria categoria profissional.

Dito isso, Mills (1982) observa que a marca do/a trabalhador/a maduro/a é ser ao mesmo tempo confiante e cético em relação à própria experiência. Não atingi a plenitude dessa maturidade, mas sigo buscando exercitar uma profunda reflexão com vistas ao fortalecimento de uma consciência mais emancipada acerca desses aspectos na construção das análises elaboradas nesta tese.

É uma tentativa, nem introdutória, tampouco terminal, de produzir uma análise crítica e autocrítica sobre a experiência de ser assistente social em um espaço sócio-ocupacional da educação, em um tempo histórico determinado; buscando fazê-lo articulada às demais assistentes sociais do Coletivo do IFSP, a partir de um contexto sociocultural demarcado pelos/as egressos/as.

Ao elencarmos a categoria experiência como uma categoria central, ela agrega substancialmente para pensarmos nossa capacidade de nos fazermos humanos, socialmente humanos. Frigotto (2018) destaca:

O caráter necessário da categoria experiência no âmbito do materialismo histórico radica-se, então, na compreensão de que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos socialmente tendo no trabalho, a atividade vital de primeira ordem, a sua base

material. O trabalho, como experiência vital ontocriativa, não esgota o amplo conjunto de atividades que envolve o fazer e o fazer-se humano. Estas, todavia, não podem prescindir dele como seu fundamento material imprescindível (Frigotto, 2018, p. 2).

Abordar o trabalho do/a assistente social na educação como tema central é situar a produção no próprio campo da experiência, reconhecida como

[...] procesos sócio-históricos dinâmicos y complejos, individuales y colectivos que son vividos por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico social (Jara, 2009, p. 1).

Frigotto (2018), com base em Thompson, defende que há incompletudes, imperfeições, em relação ao uso da categoria experiência no campo da pesquisa, mas que é indispensável para os que, como nós, se propõe a realizar uma análise materialista histórica, uma vez que a experiência constitui uma dimensão da materialidade da vida, porém deve ocorrer com todo o rigor que o método requer.

[...] a não incorporação da experiência restringe a acuidade das pesquisas que se propõe uma análise materialista histórica pois ela é parte da vida real ou da materialidade da vida; a utilização da categoria, porém, tanto pelo seu uso a-histórico, quanto pelas sombras que pode jogar na ascensão do empírico ao concreto real, necessita ser tratada com o rigor do método materialista histórico (Frigotto, 2018, p. 4).

A experiência é parte integrante do concreto pensado, cuja dimensão individual é intrínseca à dimensão coletiva, ao mesmo tempo que a constitui e que se expressa materializada no cotidiano repleto de contradições.

Reconhecemos que a forma “indivíduo” é uma forma de ser do ser social própria do sistema capitalista, marcada por determinações e analisada por uma perspectiva teórica específica. Por essa razão, não estamos propondo considerar a experiência individual isolada e exclusiva como representativa de uma coletividade, mas olhar para os sujeitos que trazem em suas experiências elementos de uma classe, de um tempo histórico, os indicativos de um porvir, uma experiência concreta acumulada que deve ser registrada e sucessivamente desvendada para contribuir para esse acúmulo social no horizonte de outra ordem societária.

Duarte e Saviani (2015) reconhecem a experiência como um aspecto tão relevante da constituição da humanidade que consideram a revolução justamente o resultado mais criativo do acúmulo social de experiências.

É o que intencionamos enfatizar, o acúmulo produzido pela categoria a partir das experiências vivenciadas por profissionais de referência em suas criações, contradições,

cooperações, solidariedade. Experiências que não estão atreladas exclusivamente ao campo da política de educação, mas que provém da assistência social, de outras instituições federais, do ensino na graduação, do compromisso sindical, do envolvimento com o conselho de classe.

Advém de uma carga de aprendizado que reflete uma herança histórica profissional, assim como as marcas das explorações, opressões e adoecimentos a que estamos submetidas na profissão e na classe social, mas que também marcam nossa capacidade de sonhar e transmitir às novas gerações de assistentes sociais nossas crenças, sonhos e esperanças, como parte de um caráter de reprodução da própria profissão.

Afinal, construir

[...] um novo éthos não se faz do nada, sendo necessária a apropriação do que existia de melhor no patrimônio cultural da humanidade. E também não se trata de um processo apenas no plano da consciência, devendo ter a base concreta das ações efetivamente transformadoras da realidade (Saviani; Duarte, 2015, p. 5).

Tiriba (2018) reforça que toda experiência individual é experiência coletiva; que na busca para se resistir às sucessivas crises do capital, as experiências vividas se expressam como experiências de classe.

É exatamente por essa dinamicidade que a categoria experiência é tão relevante para a pesquisa em questão, pois é por meio dela que estabeleceremos algumas interconexões entre o tema e parte dos sujeitos coletivos envolvidos no processamento do trabalho. Não esquecendo que a experiência enquanto categoria somente pode ser apreendida nas condições históricas de sua produção. Ou seja, a incorporação não pode ocorrer fora da análise das relações de produção e reprodução social. A experiência possibilita, portanto, nos conectarmos às nuances da materialidade da vida em um dado espaço/tempo, sob determinações sociais específicas. A categoria experiência

[...] se ampara em uma tradição teórica cuja premissa central considera que a sociedade é composta de homens e mulheres reais atuando e transformando a realidade de acordo com o acúmulo histórico, material e cultural de experiências vividas, mas também transmitidas e apreendidas no seio da realidade material, formando verdadeiros repertórios de aprendizagens sociais, que são acionados de acordo com as necessidades concretas e psicossociais coletivas (Tiriba; Magalhães, 2018, p. 12).

Para captar e analisar as experiências e sistematizá-las – ou ao menos suas expressões (particulares ou singulares) –, as compreendemos a partir da concepção de Prates (2012, p. 117) acerca dos sujeitos, realidades e fenômenos que “são constituídos por elementos temporais, por exemplo, cuja identificação e reconhecimento são essenciais para que possamos explicar as

suas transformações em diferentes estágios”.

Esses elementos, além de temporais/históricos, em uma análise totalizante, estão interligados aos aspectos estruturais do sistema de exploração/opressão, que expressa elementos de raça, gênero e classe no campo da produção e da reprodução social, afetando e sendo afetados nesse movimento, como ondas a alterar o percurso da experiência humana e a oscilar a direção da educação.

Cabe afirmar que perpassam nossa existência como seres nas múltiplas expressões da vida social, determinando nossas experiências pessoais e profissionais e conduzindo nossos caminhos e nossas relações. Isso pode ser percebido no relato da profissional de referência Jacarandá, conforme descrito em seu memorial sobre o início de sua trajetória profissional:

Apesar de ter recebido elogios ao produto da pesquisa (que também se tornou meu Trabalho de Conclusão de Curso)⁵⁴ e recomendações de algumas docentes para que continuasse meus estudos no Mestrado, infelizmente, não pude prosseguir pois, como filha da classe trabalhadora e advinda de uma família monoparental feminina, necessitei entrar no mercado de trabalho para garantir meu próprio sustento (Memorial da profissional de referência Jacarandá).

A experiência no campo de pesquisa foi reveladora e dotada de sentido, pois o solo onde as teorias, o contraditório, os desafios e as possibilidades do horizonte da utopia saltam aos olhos é um solo fértil tão real e concreto que podemos plantar sementes de resistência e de inéditos-viáveis.

Esse é um território cotidiano das descobertas do ser assistente social na educação. Nesse terreno tão fértil é que se torna possível desvendar e analisar o potencial do trabalho profissional no caminhar para a utopia. É na materialidade do trabalho que o projeto profissional torna-se mais concreto e as contradições do real se explicitam.

Isso requer que a compreensão da categoria experiência se assente sobre sua inter-relação com o contexto histórico de profunda crise política, econômica e social que vivenciamos no Brasil desde o golpe político contra a ex-presidenta Dilma, que levou ao impeachment – uma nítida violação aos princípios democráticos e evidente expressão de um golpismo⁵⁵ que viria a traçar sérias implicações e desdobramentos históricos no nosso presente, porém expressando

⁵⁴ Ela abordou as relações de gênero no cotidiano escolar em seu TCC, desenvolveu seu trabalho com bolsa Fapesp de pesquisa.

⁵⁵ “O golpismo, como golpismo, é um ingrediente visceral da cultura política e social brasileira. Faz parte da pulsão histórica brasileira, onde oligarquias políticas regionais se perpetuam no campo e na cidade, atualizando a estrutura de classe e o poder político de extração colonial-escravista. À sombra do poder oligárquico, vivem os homens livres e as camadas médias, políticos, intelectuais e bacharéis, juízes e jornalistas a serviço dos donos do Poder e do Dinheiro”. (Alves, 2016, p. 155 apud Gomes, 2020, p.362)

marcas do nosso “outrora”...

Esses são elementos importantes no entendimento da categoria experiência enquanto mediação entre ser e consciência social no processo e no movimento que realiza na realidade, ou seja, em uma análise dialética. Por isso a pesquisa não poderia se distanciar do que está sendo vivenciado na instituição educacional ou prescindir da participação dos/as assistentes sociais em efetivo exercício, pois estou afastada para cursar o doutorado e uma única experiência particular traz elementos muito restritos para gerar sucessivas aproximações do objeto da pesquisa.

Desse modo, era preciso encontrar recursos metodológicos representativos das condições de trabalho das assistentes sociais, que possibilitassem uma identificação entre pesquisadora e participantes – no caso, nossa condição particular de trabalhadoras em tempos de sobrecarga e precarização das condições de vida e de trabalho que se agudizaram na pandemia e pós-pandemia (no capitalismo virótico) – e que pudessem oportunizar contribuições já no decorrer da pesquisa.

Apoiada nos pressupostos da pesquisa militante – que compreende “as investigações socialmente engajadas e politicamente posicionadas, que buscam, a partir da produção do conhecimento, entender a realidade para transformá-la, vinculando-se com a ideia de práxis” (Bringel; Varella, 2016, p. 482) –, era necessário consolidar um espaço para as trabalhadoras a fim de pensar *com* elas e não sobre elas. Esse aspecto da pesquisa pautou toda a organização do percurso e a própria definição da estrutura preliminar da tese foi subsumida ao processo do campo.

O primeiro ponto é que a escolha das profissionais participantes ocorreu a partir da opção por uma pesquisa militante (Jaumont; Varella, 2016) nesse espaço de disputa de projetos antagônicos de educação – que aqui reconhecemos como um modo particular de pesquisa militante, em uma interpretação extensiva do conceito. É particular de um tempo histórico que refletiu sobre as experiências na vida pessoal e profissional das participantes, pois não fizemos a pesquisa na efervescência dos movimentos sociais dos anos 1980. Mas a realizamos na era das *Fake News*, do avanço do neoconservadorismo, da pandemia e pós-pandemia, da militância de redes sociais, dos conflitos em família pela cisão política, das feridas das mães (assistentes sociais mulheres) que se esgotaram em casa, entre o cuidado com seus dependentes, o cuidado doméstico, a saúde mental durante a pandemia.

Mulheres que na última campanha eleitoral militaram para livrar o Brasil de um candidato que representava as mãos obscurantistas, enquanto lidavam com o luto, o isolamento social, o corte de verbas, o ataque ao serviço público, o desmonte da política de educação e o

acirramento das desigualdades. Não foi uma luta justa pela ampliação de direitos, foi a luta por fincar os pés e tentar brear os retrocessos e políticas excludentes.

Assim, o termo militante ganha contornos próprios da intensa dinâmica da realidade dos últimos anos, associado ao fato de que as participantes integram o Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP e que das 9 participantes da pesquisa, 8 informaram que estiveram ou estão engajadas em conselho de classe profissional, conselho de direitos, movimento sindical ou movimento estudantil no período de graduação e pós-graduação; além de serem em sua maioria pesquisadoras do Serviço Social. São, portanto, profissionais militantes e intelectuais orgânicas da classe trabalhadora.

Trata-se de uma direção de pesquisa que pauta reflexões críticas e incentiva ações transformadoras, ou seja, uma abordagem militante pensada a partir da pesquisa participante junto ao grupo de assistentes sociais integrantes do Coletivo, que pudesse afetar o cotidiano do trabalho das profissionais e dos/as estudantes, a partir do processo de sistematização realizado pelas assistentes sociais. Algumas reflexões e reflexos do processo apareceram nos registros, como podemos ver abaixo:

Quanto à tarefa de sistematização, onde escolhi a escrita do projeto de trabalho do serviço social, essa foi de extrema importância profissional e pessoal para mim, para diminuir meu “desalento” nesse vácuo profissional. Quando olho o projeto e vejo que consigo cumprir algumas tarefas, diminui um pouco essa sensação de “estar perdida”. Mesmo tendo colegas com experiências profissionais e produções acadêmicas para compartilhar, é diferente de ter um norte, uma referência técnica, uma supervisão (Diário de campo pessoal de Jacarandá).

Neste sentido, sistematizei brevemente minha experiência repleta de significados e desafios.

Estas experiências com objetivo muitas vezes refletir as opressões de classe, raça, gênero são desafiadoras, principalmente porque enquanto trabalhadoras assistentes sociais no IFSP, na quase totalidade mulheres, temos muitas vezes que resistir às opressões que sofremos, ou seja também somos afetados por essas opressões como machismo, racismo e mesmo denunciando a experiência é de impunidade, de não apuração institucional e de uma falta de proteção aos servidores, assim uma atuação em uma perspectiva socioeducativa, muitas vezes através de projetos de extensão e voltado para os estudantes é pautado politicamente para levantar discussão no câmpus com toda comunidade acadêmica sobre questões que emergem no cotidiano (Diário de campo pessoal de Baobá).

Baobá sistematiza uma experiência *a posteriori*, elaborando conexões com as questões discutidas nos encontros do grupo de sistematização, além de oportunizar que construamos análises sobre experiências a partir de situações concretas de relações de opressão-dominação que se materializam no cotidiano de trabalho e são pauta de enfrentamento no campo da educação, afetando profissionais e estudantes.

Assim, compor este Coletivo expressa a tentativa de construir resistências contra os

limites institucionais que oprimem a reduzida autonomia profissional na correlação de forças institucional e opressões-explorações conjunturais. Em 2016, diante da conjuntura nacional do golpe político-midiático contra a presidenta Dilma e da precarização orçamentária da política de assistência estudantil, os/as profissionais do Serviço Social se articularam enquanto Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP, e o fizeram publicamente por meio de um manifesto. A partir desse marco, o Coletivo iniciou um processo continuado e independente de formação do grupo e se consolidou como um coletivo de resistência e tensionamento técnico e político pelo direito à educação.

Esse destaque é importante, pois o Coletivo iniciou suas lutas em período anterior à pandemia e, quando o cenário pandêmico assolou o país, o grupo rapidamente se antecipou à crise que viria a afetar os/as estudantes e, novamente, se posicionou de forma independente, sem reconhecimento jurídico-formal, a partir de um parecer consubstanciado dando respaldo técnico e conceitual para a manutenção dos auxílios financeiros aos discentes.

O referido parecer foi apoiado por profissionais da base e profissionais de referência na formação da categoria e apresentado para a gestão do IFSP, com positiva repercussão na manutenção de auxílios (como, por exemplo, o auxílio transporte) em tempos de isolamento social, uma vez que a permanência estudantil perpassa o direito à vida e à saúde de estudante; o que pactuava com a abordagem sindêmica⁵⁶ no enfrentamento à Covid-19, no âmbito da educação. O IFSP na ocasião aprovou uma instrução normativa com as orientações para a continuidade dos auxílios e a forma de execução.

O Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP é a expressão de que, diante dos limites institucionais postos à autonomia profissional relativa no processamento do nosso trabalho, a via de resistência é buscar no movimento articulado da categoria (não exclusiva e unicamente) as formas de resistir e tensionar; um espaço de potente experiência do cunho político-pedagógico da categoria.

A opção pelo convite às assistentes sociais via Coletivo do IFSP para participar da pesquisa ocorreu em função do reconhecimento de que o grupo é heterogêneo e de que os níveis de participação na tomada de posição política da categoria no âmbito institucional se dão em medidas distintas. Assim, o Coletivo, por se tratar de uma articulação independente com traços de militância, congrega alguns aspectos objetivos relevantes entre aqueles que ali estão

⁵⁶ A abordagem sindêmica compreende que a natureza “da ameaça que enfrentamos exige não apenas tratar cada aflição, mas também abordar urgentemente as desigualdades sociais subjacentes que as afetam, ou seja, a pobreza, a moradia, a educação e a raça, que são fatores determinantes poderosos da saúde (Bottallo, 2020 *apud* Matta *et al.*, 2021, p. 47).

integrados: uma identificação dos/as profissionais na luta por uma educação que dialoga com o projeto ético-político da categoria.

Celso Frederico (1979) tornou-se uma referência para a pesquisa em função de sua obra *Vanguarda Operária*, na qual apresenta o percurso de sua pesquisa sobre a consciência de classe dos operários da indústria automobilística e a categoria “operários avançados”, definida como “aqueles que explicitam o vir-a-ser implícito na consciência dos trabalhadores” (da indústria em questão). Nesse contexto, destaca que “são eles os que possuem uma consciência mais desenvolvida a partir da qual é possível entender a direção para onde tendem potencialmente os mínimos gestos que estão subjacentes à formação da consciência de classe entre os demais operários” (Frederico, 1979, p. 23). Uma escolha que supera a referência dos “operários médios” e se contrapõe ao operário alienado.

Frederico (1979) aponta que os operários avançados

[...] procuram agir como os representantes dos interesses de classe. Não se trata, evidentemente, de uma representação jurídico-formal dos interesses econômicos imediatos, como no caso dos sindicalistas. Muito menos ainda de uma representação consentida, como no caso dos membros da C.I.P.A. (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes), e das atividades [...]. O projeto perseguido pelos operários avançados é o de, através da participação audaciosa nas lutas do dia-a-dia nos locais de trabalho, transformarem-se nos representantes legítimos, por todos reconhecidos, dos interesses econômicos e políticos da classe. Eles são a ponta de lança que procura, premeditadamente, acirrar a contradição entre as duas classes em confronto para, assim, poder exercer uma tarefa pedagógica [...]. É essa coerência e ousadia dos operários avançados (em pleno campo de batalha!) que torna viável o projeto de fazer da representação dos interesses de classe uma possibilidade objetiva (Frederico, 1979, p. 23).

Foi a definição de trabalhador “avançado” – em quem repousam os elementos da categoria elaborada por Frederico(1979) – que nos levou à escolha de assistentes sociais do Coletivo do IFSP e não por um convite amplo via institucional para todos os/as assistentes sociais lotados nessa unidade federativa dos Institutos Federais. Utilizaremos a categoria “operários avançados” em sua substância, mas para os fins dessa pesquisa a nomearemos como *trabalhadoras e/ou profissionais de referência*.

Reconhecemos que as assistentes sociais do Coletivo são trabalhadoras com participação ativa, em maior ou menor grau, no campo das disputas institucionais; com uma postura reflexiva, que expressa uma representação legítima da categoria profissional no IFSP e cuja participação nesse Coletivo (sem caráter jurídico-formal) representa por si uma escolha política, por mais que o envolvimento nesse espaço possa se expressar mais como observadora, eventualmente, do que como propositora de enfrentamentos.

Apesar de pautar a escolha da concepção de operários avançados, compreendemos que é preciso adequar a pesquisa ao tempo sócio-histórico e às particularidades tanto da profissão na divisão social, técnica e sexual do trabalho em foco, quanto do espaço sócio-ocupacional no qual se inserem. Somos maciçamente mulheres, com apenas um integrante do sexo masculino no quadro total, estamos lotadas nos câmpus e setores da Reitoria no estado de São Paulo, a maioria com uma única profissional⁵⁷ por câmpus.

A forma de comunicação mais usual entre as membras do Coletivo é o uso do app Whatsapp, sendo que contamos com 31 participantes, incluindo a pesquisadora em questão. A ausência da totalidade de assistentes sociais no grupo é multifatorial, como, por exemplo, profissionais em afastamento para qualificação que optou por afastar-se temporariamente do grupo, assistentes sociais que deixaram o grupo do Coletivo por motivos de saúde e/ou pela dinâmica pessoal e de trabalho.

Consideramos que as que ali permanecem têm esse meio como um espaço (ainda que virtual) de trocas profissionais, de acolhida mútua e de resistências, embora uma parte não participe ativamente questionando, discutindo, propondo ou contrapondo. Porém, sentem-se parte do coletivo, observam e acompanham o movimento, captando sua representatividade ou discordância, desfrutando de todas as possibilidades que ele traz. Estar no Coletivo é fazer uma escolha política.

A partir desse Coletivo conseguimos incorporar as *trabalhadoras e/ou profissionais de referência* que espontaneamente se voluntariaram para a pesquisa. Tratam-se de assistentes sociais que, por seu perfil participativo e militante de vanguarda, apresentam maior tendência a se preocupar em sistematizar sua experiência, refletindo criticamente sobre seu trabalho profissional.

O convite foi realizado a partir do referido grupo de Whatsapp, contando com uma arte para o primeiro encontro, que seria uma atividade orientativa e reflexiva com a presença do professor Ney Almeida, da UERJ, uma referência nacional em sistematização e Serviço Social na educação. O objetivo era instigar o desejo de participação dos/as assistentes sociais contando como uma oportunidade de aquisição de novos conhecimentos e ampliação do repertório técnico-operativo para o trabalho profissional, dada a oportunidade de conhecer e/ou aprofundar a temática sistematização da experiência.

⁵⁷ Apenas os câmpus de São Paulo, Itapetininga e Cubatão contam com mais de uma assistente social, os demais apenas uma profissional, bem como os que aguardam concurso para inserção desse profissional.

Figura 4 – Arte do convite para o 1º Encontro

Fonte: acervo pessoal.

A escolha pelo professor Ney como um convidado teve a intenção de promover um espaço inicial de escuta e acolhida que despertasse para o sentido de um grupo mais horizontal entre as integrantes do Coletivo, no qual todas tivéssemos espaço e voz para expressarmos nossas questões, além de usufruirmos do amplo conhecimento do convidado. O intento era, portanto, movimentar uma proposta metodológica interativa, participativa e dinâmica, mas atenta a desconstruir possíveis “dissimulações” (Frederico, 1979).

Apesar de atuar como assistente social na mesma instituição federal que as demais participantes-voluntárias, no momento do campo gozo de uma condição particular que poderia afetar o percurso, a condição de pesquisadora em afastamento para a qualificação. O que poderia despertar sentimento de intromissão ou invasão da privacidade das trabalhadoras e acarretar uma eventual dissimulação, consciente ou inconsciente. E dissimular, segundo Frederico (1979), implica em

Apresentar duas coisas ao mesmo tempo (simultaneamente) como se fosse somente uma. Pode-se aprofundar esse significado opondo “dissimilar” a “similar”: enquanto a *simulação* finge uma realidade que não está em nós (“simular alegria”, “simular tranquilidade”), a *dissimulação* oculta uma realidade que está, de fato, em nós (“dissimular a revolta”, “dissimular a tristeza”).

Na vida social, a dissimulação é uma arma de defesa: é a própria expressão da astúcia dos dominados, dos que não podem ainda se expor para o outro e que, ao mesmo tempo, não querem renunciar totalmente às suas convicções. Octavio Paz observou que [...] Todas as suas relações estão envenenadas pelo medo e pelo receio. Medo ao senhor e receio diante de seus iguais. Cada um observa o outro, porque cada companheiro pode ser também um traidor (Frederico, 1979, p. 18).

A dissimulação termina por fazer parte de nossa vida em alguma medida, em especial

da nossa própria condição de classe, de trabalhadores oprimidos pelas garras do sistema, que impõe a subsunção de nossa liberdade em prol de nossa reprodução.

Por acreditar na pesquisa como campo potencial de militância e para dissipar dissimulações que meu envolvimento como pesquisadora afastada do trabalho momentaneamente poderia gerar é que o formato de grupo cooperativo na sistematização iniciada por um mediador externo pareceu a alternativa viável.

No primeiro encontro foi esclarecido que a atividade era a etapa de uma pesquisa em andamento. O professor Ney conduziu levantando a compreensão dos presentes sobre sistematização e seus desafios. Dado o objetivo e os rebatimentos, a atividade, que seria de um encontro introdutório geral sobre o tema com o professor convidado, desdobrou-se em dois encontros com a presença dele. Tivemos a participação de 13 assistentes sociais no encontro remoto inicial, contando com a pesquisadora.

No segundo encontro, o professor Ney aprofundou elementos da sistematização a partir de suas experiências pregressas e trouxe importantes contribuições sobre o processo; a atividade contou com 10 participantes e 3 justificativas de ausência.

Em síntese, nos dois primeiros encontros trabalhamos a acolhida das assistentes sociais, levantamos a compreensão sobre a sistematização e sua familiaridade com o processo. O grupo apontou principalmente os desafios cotidianos para sistematizar e compartilhou algumas experiências e expectativas. O terceiro encontro foi mediado por mim, enquanto pesquisadora, sem a presença de participantes externos, e em conjunto com as assistentes sociais fechamos a dinâmica do processo coletivo da sistematização que iremos adotar. Nessa fase exploratória dos encontros tivemos 3 justificativas de ausência e 8 participantes. Considerando a adesão das participantes que seguiram nas atividades, com a entrega do TCLE devidamente assinado, indicação do nome fictício e o preenchimento dos instrumentais acordados, como apresentado no início da Parte 1, contamos com 9 participantes.

Foi criado um grupo próprio de Whatsapp exclusivo para as trocas entre as participantes-voluntárias da pesquisa, abrimos uma pasta no drive para ser acessada pelo grupo da sistematização. Foi sugerido que no Whatsapp poderiam ser realizadas trocas de experiências, dúvidas e eventuais registros por áudio. Na pasta do drive ficaram disponíveis as gravações dos encontros para serem vistos por quem perdeu ou revistos por quem foi do grupo, se assim o desejar, assim como textos de apoio, instrumentais de registro de campo e também parte do material para a análise da pesquisa.

Nessa pasta constam, ainda, textos sobre sistematização para respaldar a produção do grupo, produtos de sistematizações disponibilizados pelo professor Ney como parte do sentido

desse processo, que é de socializar o conhecimento produzido no processo de sistematização. Consta também um arquivo denominado “Diário de campo”, em que as integrantes do grupo puderam registrar reflexões, dúvidas, demandas e outros para a troca coletiva.

Figura 5 – Estrutura do diário de campo coletivo com acesso via drive

Diário de Campo Coletivo

Orientações: Sempre que realizar um registro inclua inicialmente a data, faça o registro que julgar pertinente e após coloque o seu nome como responsável pelo registro ao final.

Registro 1

/ / 2022

Responsável pelo registro:

Este instrumento de registro, bem como o grupo de whatsapp, foram pouco utilizados pelas participantes. Sobre isso, a profissional de referência Jacarandá fez uma consideração:

Percebi minha dispersão na realização de algumas tarefas, sendo a principal delas escrever este diário de campo. Imagino que isso seja um reflexo da dificuldade de ter que usar mais um instrumento, ter que parar mais um tempo, quando existe um turbilhão de coisas acontecendo ao meu redor (fim de semestre, auditoria, começo de semestre, episódios graves de racismo na escola, cobrança da CSP esvaziada, agora processo de revisão das resoluções do PAP que estou travada e não consigo começar). Percebi que até meu registro de atendimento diário abandonei no último mês. Tento pelo menos registrar os ETEPs, mas ciente de que eles não são um prontuário do Serviço Social. Sempre tive dificuldades com o uso do diário de campo, utilizei nos primeiros anos de profissão, mas depois abandonei por pura falta de tempo. Até mesmo para reler e analisar o que foi escrito não dá tempo, sabe? O instrumento perdeu o sentido para mim. E gravar áudio não veio como uma alternativa para mim, pois tenho muita dificuldade com esse recurso enquanto meio de sistematizar ideias (Diário de campo pessoal de Jacarandá).

A intensificação do processo de trabalho é expressa no diário da profissional de referência Jacarandá, que discorre sobre a complexidade, a fragilização das condições e o volume de trabalho que repercutem na sistematização da experiência no cotidiano. É possível perceber que nessas poucas linhas se revelam aspectos da cotidianidade alienadora. Ninguém escapa à vida cotidiana, ela é insuprimível (Carvalho; Netto, 2012).

Situação semelhante a Jacarandá foi expressa também por Coqueiro:

Tanto tempo se passou e eu demorei para conseguir abrir esse diário. Escrever sobre o meu cotidiano de trabalho tem sido um desafio porque o lugar do trabalho,

infelizmente, tem se edificado mais como um lugar da desrealização. Como já relatei em outras atividades desta pesquisa de doutorado [...], o trabalho no IFSP não foi sempre desrealizador, houve momentos em que eu me senti muito animada em construir algo, momentos em que me senti respaldada pelo nosso Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP (Diário de campo pessoal de Coqueiro).

Fica explícito que a experiência de alienação no cotidiano esvazia o sentido parcial da instrumentalidade, posto que tensiona para suprimir os momentos de reflexão, de suspensão do cotidiano, reduzindo e por vezes impossibilitando a reflexão crítica sobre o trabalho nas condições dadas no espaço ocupacional e convertendo o instrumento de trabalho em um recurso esvaziado de sentido. As racionalizações do trabalho, a racionalidade gerencialista e as condições alienadoras são capazes de afetar até mesmo profissionais mais vanguardistas.

Sobre o relato das participantes, sabemos que um único instrumento não é revelador de toda a instrumentalidade e que, para cada profissional, em um dado campo, os instrumentos e a própria instrumentalidade serão revelados e reveladores nas mediações para materialidade do trabalho. O que destacamos são os riscos da névoa da alienação aprofundando o ofuscamento das possibilidades de um trabalho criador para a suspensão do cotidiano, sob o risco de que os processos burocratizantes, gerencialistas e a intensificação do trabalho avancem na subsunção da práxis profissional.

Por isso, cremos que a sistematização da experiência profissional seja um recurso importante, não apenas para esta tese, mas para o trabalho de assistentes sociais, pois contribui para o exercício e promoção de momentos de suspensão do cotidiano, para reflexão sobre a intrínseca relação teoria-prática e para a análise crítica sobre o próprio trabalho no centro de condições específicas de sua produção e reprodução.

Apesar das dificuldades relatadas, o diário de campo individual das participantes seguiu sendo utilizado por algumas profissionais após a finalização dos encontros coletivos.

Retornando aos encontros do campo da pesquisa, ficaram acertados encontros quinzenais com duração de até 1h30, às sextas-feiras, em um processo que iria durar entre 6 e 7 meses. Ficou acordado, ainda, que parte do registro poderia ser realizado a partir da gravação de áudios para o envio no whatsapp ou salvamento na pasta do drive, devidamente identificados por uma palavra-chave para facilitar a busca, diante da impossibilidade de transcrevermos todas as gravações.

Contudo, a realidade é reveladora e determina o ritmo da pesquisa. Assim, reavaliamos e vimos que a frequência era muito intensa para os encontros, decidindo coletivamente ampliar o intervalo entre um e outro para que ocorressem apenas uma vez ao mês.

Igualmente tivemos interrupções no fluxo do encontro por dinâmicas próprias do

espaço de trabalho. Marcadamente três pontos impactaram e geraram tais interrupções nos encontros, ampliando o prazo para conclusão da pesquisa de campo, foram eles: uma ampla auditoria sobre a execução da política de assistência estudantil que abarcou dados de 2018, 2019 e 1º semestre de 2023, na qual foram requeridos projetos anuais da Assistência Estudantil, editais de seleção, listagem de beneficiários que acumulavam o auxílio com outras bolsas, listagem do PROEJA, manuais/procedimentos/planilhas de registro/meio de controle, além da resposta a um questionário específico com mais de 70 perguntas que foi solicitado pela equipe auditora – tudo sendo preparado e respondido pelas assistentes sociais, tais procedimentos que demandaram cerca de dois meses; o processo de revisão das resoluções internas da referida política, que segue em andamento; e o período regular de férias (janeiro/ julho) quando se concentra o maior número de profissionais usufruindo de seu direito.

Quanto à mediação dos encontros foi um desafio que oscilou entre não centralizar a condução do grupo ao mesmo tempo em que foi preciso estar atenta para que não houvesse a desarticulação em decorrência da falta de diretrizes ou de clareza sobre elas. Tentamos a mediação dos encontros rodiziada entre as integrantes do grupo e a cada encontro teríamos duas funções centrais nessa mediação: a função de facilitar o encontro e a função de registrar, para que os trabalhos ficassem mais fluídos, houvesse um estímulo ao engajamento e que a condução das atividades e do registro não ficassem enviesadas pela pesquisadora.

Esse ponto de registro ficou bem prejudicado dado a oscilação da disponibilidade das participantes em estarem presentes ou assumir uma tarefa a mais. Assim, passamos a contar com o registro realizado no chat da sala virtual e com a gravação em vídeo, que posteriormente foi transcrita na íntegra, o que garantiu a fidelidade do registro. As gravações também foram disponibilizadas ao grupo e possibilitaram a percepção das expressões e emoções para além do registro “frio” em papel.

Para o registro dos encontros, havia sido elaborado, com base em Jara (2006) e Couto (2009), um “Formulário de registro dos encontros de sistematização”, disponibilizado em anexo.

A sistematização da experiência das participantes contou com momentos cooperativos em dupla, em que as profissionais de referência se encontraram ou trocaram mensagens fora do momento dos encontros coletivos para pensar como os produtos parciais poderiam ser construídos e traçar considerações no sentido de contribuir com o alinhamento e norte da ação. Algumas duplas não tiveram êxito em se encontrar e/ou em trabalhar em parceria. Em parte devido ao engajamento de algumas participantes, que, por motivos diversos, ou não estiveram em todas as etapas ou não finalizaram a participação nos encontros de sistematização.

O quadro abaixo foi elaborado para funcionar como um roteiro e uma base para o início dos registros individuais de sistematização, mas será preenchido em atividade coletiva e cooperativa para as trocas e contrapontos.

Quadro 1 – Registro individual de sistematização

Roteiro para planejamento das ações de sistematização								
Participantes	O que queremos? Objeto	Para que queremos? Objetivo	Eixo de sistematização (aspectos centrais)	Princípios éticos *	Prerrogativas Lei 8662/93 (código de ética)	a) Quais instrumentos para a sistematização? B) Qual ou quais produtos serão gerados?	Eixo de atuação na educação: 1- acesso 2- permanência 3- qualidade 4- gestão democrática	Referências teóricas

Fonte: elaborado com base em Couto (2009) e Jara (2006).

Em relação à produção de conhecimento para a pesquisa mobilizadora desse espaço, o professor Ney (2022), no encontro geral, pontuou elementos do processo de sistematização que dialogam com as possibilidades da coleta em campo, quais sejam:

- Reflexão vertical: aquela que ocorre imediatamente após o registro, na sequência do registro documentado da atividade realizada, ou seja, em separado do relato, do relatório;
- Reflexão horizontal: aquela na qual se vai articulando a partir da reunião de vários registros com reflexão, se reflete sobre o já refletido, uma reflexão com expressão de uma dimensão do processo de afastamento maior do real para produzir um texto com articulação de algumas anotações significativas do que ocorreu no real.

Essa última reflexão que resulta em elaborações tem duas finalidades: realimentar o próprio trabalho, identificando possíveis lacunas e o que pode ser potencializado; e socializar a produção (via artigo, tese, plano de trabalho, paper, material pedagógico, entre outros).

Em geral, a reflexão ocorre *a posteriori*, sobre uma experiência já realizada. Na pesquisa tivemos ambas as situações: sistematização *a posteriori* e sistematização em curso.

Contamos com diversidade de alternativas para contribuição das participantes:

1. através do registro como material cotidiano do trabalho das assistentes sociais, ou seja, o que elas produzem de registro no dia a dia em relação ao eixo da escolha que fizerem;
2. com o registro associado à reflexão horizontal, que podia ser um material com maior detalhamento e já trabalhado previamente pela participante;

3. com o produto final do processo de sistematização, em suas diversas formas possíveis;
4. a associação dos três materiais acima mencionados.

Deixamos a sugestão de que as reflexões das assistentes sociais em seu processo de sistematizar se pautassem também na análise dos aspectos estruturais de classe, raça e gênero, que afetam a sociabilidade dos/as estudantes e as condições de trabalho das próprias profissionais. E que delineassem o eixo ou eixos de atuação do/a assistente social na educação a que a sistematização estava interconectada: o **acesso** à educação; ações que visem a **permanência** do estudante na instituição educacional; preocupação com a efetivação de ações que garantam a **qualidade dos serviços**; ou uma prática que invista na **gestão democrática e participativa** da população no sistema educacional.

De antemão, verificamos que para o desenvolvimento da pesquisa seria necessário aprofundar a compreensão e as distinções entre as categorias socioeducativo e político-pedagógico para que a pesquisa possa categorizar expressões de ambas no trabalho dos/as assistentes sociais. Prates (2012, p.122) aponta que, para Marx, categorias são “elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais e dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes em sentido, tanto extensivo como intensivo”.

Nos primeiros encontros verificamos que algumas questões colocadas pelas participantes são aspectos das condições objetivas de trabalho que afetam a subjetividade das trabalhadoras e aparecem como pressões e cobranças (institucionais e/ou internas): a necessidade de se desdobrar em várias atividades simultâneas; a ansiedade de dar início a uma atividade e não conseguir concluir; a auto-cobrança em detalhar minúcias da vida dos/as estudantes nos registros para validar como vínculo; terceiros determinando o trabalho do/a assistente social; não conseguir reconhecer parte das ações como um tipo de registro do trabalho realizado, ainda que não sistematizado. Esses aspectos apareceram impactando o potencial de sistematização.

Para um aprofundamento das situações apresentadas como desafios para sistematizar a experiência no cotidiano que se relaciona a aspectos estruturais, institucionais e pessoais, elaboramos o quadro abaixo, com uma listagem em três blocos baseada nos aspectos verbalizados nos encontros iniciais.

Quadro 2 – Desafios para a reflexão horizontal e para a sistematização

DESAFIOS PARA A REFLEXÃO HORIZONTAL E PARA A SISTEMATIZAÇÃO
Reconhecer que a sistematização requer profundidade de registro, reflexão e análise; por não conseguir fazer com esse nível de compromisso, não realiza ou acredita não realizar; Adaptação ao IFSP como novo campo de trabalho; Consolidar as informações e registros que já realiza; Fundamentação dos registros já existentes.
Falta de articulação da equipe no processo de trabalho; Falta de acolhimento quando chega no IFSP; Necessidade de espaço de construção coletiva da categoria; Defender a identidade da profissão; Insuficiência de trabalho inter/multi disciplinar; Ausência de um plano de trabalho da equipe multidisciplinar; Conflito entre a equipe e não registro pelos profissionais.
O processo de sistematização não é reconhecido como integrante do tempo de trabalho, não compondo a carga horária e fica a cargo do esforço individual do/a assistente social; Não favorecimento da articulação coletiva do trabalho; Insuficiência de profissionais na equipe técnica; Falta de oferta de capacitação para inserção de novos assistentes sociais; Espaço assediado; Sobrecarga e solidão na execução do PAP e outros; Adoecimento pelo trabalho, processo de trabalho adoecedor; Ações burocratizantes e participação em comissões e núcleos que não são competência do/a assistente social; Imediatismo e emergência de demandas cotidianas e pressão institucional; Falta de centralidade técnica da gestão; Sobrecarga sobre os/as assistentes sociais em relação a gestão do PAE; Falta de diretriz metodológica e processual do trabalho; Registrar para dar resposta à pressão institucional, de modo a demonstrar o volume de trabalho, para dar visibilidade.

Fonte: elaborado com base na atividade grupal (2022).

A divisão nesses três âmbitos tende a ser mais uma organização do modo como as verbalizações e a entonação que foram utilizadas pelas participantes em suas exposições, com

a ênfase que deram na relação institucional (aspectos da dinâmica do IFSP), interpessoal (sua inter-relação no trabalho com outros/as servidores/as), na análise de sua própria inserção pessoal (com relação à própria assistente social), âmbitos que estão interconectados, não podem ser analisados isoladamente e que se interconectam com os determinantes estruturais.

Também é importante registrar que alguns aspectos, como os rebatimentos da pandemia na dinâmica de trabalho, apareceram como um forte fator de prejuízo ao fluxo de sistematização.

Quanto aos registros existentes, bem como os recursos para registrar e sistematizar, as assistentes sociais listaram algumas possibilidades:

Quadro 3 – Recursos para registro e sistematização

Registros escritos físico e/ou eletrônicos	Registros em formato de produtos acadêmicos	Modalidade de registro não especificada	Outras modalidades de registro individual ou coletivo
Relatórios do PAP somados às análises realizadas durante a seleção dos/as alunos; diário de campo; atas (conselhos pedagógicos, reuniões de equipe, conselho de câmpus) relatórios de teletrabalho; projeto técnico; registros no ETEP (sistema de acompanhamento)	Projetos acadêmicos (para ingresso em mestrado e doutorado); artigos acadêmicos	Avaliação de projetos e/ou avaliações semestrais; entrevistas com os/as estudantes e respectivos registros; ações de avaliação e planejamento com os/as discentes; instrumentais unificados; reflexões grupais	Gravações de áudio; notas de repúdio; planners, agendas de trabalho

Fonte: elaboração própria (2022).

Mas, como vimos, muitos terminaram por não ser incorporados à pesquisa ou utilizados pelas profissionais de referência.

A sistematização das experiências possibilitou analisar coletivamente as expectativas e o que foi efetivamente realizado nas experiências de sistematização no IFSP, bem como desvendou condições reais para a sistematização e os desafios enfrentados pelas participantes, alinhando o movimento real ao viável.

Para conhecer um pouco mais as participantes-voluntárias foi solicitada a elaboração de

um memorial (preferencialmente com até 5 páginas) no qual elas contaram como a educação se articula às suas experiências pessoais e profissionais. Esse exercício permitiu uma reflexão inicial que as conectou com o sentido da educação que imprimem em suas histórias de vida e em seu trabalho, além de possibilitar uma contextualização para que compreendêssemos parte do percurso de trabalho e a intencionalidade desse fazer profissional.

No sentido de levantar mais alguns detalhes, como a escolaridade atual, a origem da formação, possíveis experiências de vida junto ao movimento estudantil e a compreensão que guardam consigo sobre o caráter político-pedagógico e o socioeducativo, as profissionais de referência responderam um curto questionário em formato Google forms, cujas respostas estão incorporadas à tese.

Com relação à proposta de articular a compreensão do território da experiência profissional sistematizada aos elementos expressos na experiência acadêmica dos/as estudantes, utilizamos os memoriais dos/as egressos/as, que foram indicados por algumas assistentes sociais do grupo da pesquisa, nem todas o fizeram.

A intenção era, assim como a definição das “assistentes sociais de referência” – pensada a partir de Frederico (1979) – localizar os/as “estudantes de referência” para a pesquisa. Estudantes que não se definiam pelo desempenho acadêmico pautado em notas e médias escolares, nem o “melhor aluno”, nem o “mediano”, segundo escalonam institucionalmente esses/as educandos/as. Mas buscar o/a “estudante de referência” enquanto aquele/a que mais progrediu em relação a si mesmo desde que ingressou e finalizou sua trajetória acadêmica no IFSP; aquele/a que desfrutou mais intensamente as oportunidades e vivenciou o contraditório na instituição. O/a estudante que experienciou a perspectiva de uma educação para vida, como um processo fundamental da existência do Homem (Mészáros, 2008).

Contamos com a participação de 5 egressos/as, quatro mulheres e um homem, sendo que no momento da pesquisa contavam com idades entre 22 e 71 anos. Estes/as foram convidados/as a elaborar um memorial e a partir de suas memórias buscamos captar tecituras do cotidiano, da sociabilidade, do território, das experiências, do invisível, das esperanças, das negativas, das marcas da classe, da raça, do gênero que estão ou estiveram em movimento no cotidiano.

Nascer na zona leste de São Paulo, necessariamente na periferia do Jardim Penha, onde meus avós, migrantes do Mato Grosso do Sul viriam a criar suas raízes e seus cinco filhos com o salário de metalúrgico do meu avô, foi de fato o retrato clássico do Brasil, onde a forma de ascensão só poderia ser pelo estudo e trabalho, mas que nem sempre ambos poderiam coexistir com facilidade. Bem, e assim se concretizou com a minha mãe, que precisou escolher entre trabalhar ou estudar, para não só ajudar em casa, mas como irmã mais velha, oportunizar às irmãs mais novas, uma chance de alçar voo no ensino superior (Memorial da egressa Andorinha).

No meu caso, eu sou aluno de supletivo. [...] Tive que fazer a terceira e a quarta série tudo de novo. Me obrigaram a fazer no supletivo. Fiz até a oitava série [...]. No meu caso um perrengue porque minha mãe estava doente em casa. Aos trancos e barrancos fui fazer o supletivo do antigo segundo grau; primeiro, segundo e terceiro ano (Memorial do egresso Canário-da-terra).

Voltamos para São Bernardo do Campo, pois meu marido tinha emprego aqui. Compramos nosso primeiro terreno compartilhado junto com meu cunhado e fizemos um barraco de madeira usada. Até então morávamos com minha sogra, que morava com sua filha. Para construir uma casa de alvenaria, vendemos a nossa parte no terreno. [...] Então com muito sacrifício fizemos nossa casa (Memorial da egressa Sabiá).

O rememorar dos/as egressos/as traz o movimento da história, as superações, reproduções e contradições que, mesmo vivenciadas individualmente, são expressões de uma coletividade de estudantes e suas famílias; experiências vividas distintamente entre assistentes sociais (quem atende) e estudantes (quem é atendido) no âmbito do IFSP. Mas que não deixa de guardar similaridades e empatia de classe.

Nesse bar havia muito barulho, música altíssima, por vezes brigas. Assistir a tudo isso deixa muitas marcas tristes. Conseguir estudar morando naquela casa foi uma grande dificuldade. Quantas e quantas noites não consegui dormir, mas o relógio despertava sempre no mesmo horário. No período de estudo remoto, devido a pandemia da Covid-19, pensei tanto em vocês sem lugar adequado para estudo e vivenciando múltiplas questões em suas casas. Não é uma questão que se coloca somente nesse período, eu sei, mas foi um momento em que isso gritou. Sinto muito pela escola ter seguido apesar de muitos de vocês não terem a condição mínima necessária para estudar em casa (Memorial de Cerejeira, em que relata sua trajetória de vida enquanto estudante em paralelo com sua experiência enquanto profissional).

Os/As egressos/as têm potencial de expressar elementos de uma vivência institucional do IFSP pré-pandemia, de uma realidade social, geracional, territorial, racial e de gênero muito significativas; com desafios e possibilidades de sociabilidade que se apresentam para o trabalho das assistentes sociais; construindo marcas de uma história coletiva.

Destaco esse projeto [atividade mediada pela assistente social no câmpus] porque foi através dele que me descobri negra e assimilei os impactos do racismo na sociedade e consequentemente na minha vida, esse projeto tinha alguns e algumas estudantes bolsistas, existia uma troca de conhecimentos e de experiências com os/as participantes (Memorial da egressa Curió).

Possibilidades que esperamos construir como uma marca desta tese.

Parte 2. O solo e as gretas⁵⁸

Las grietas así requieren un re-afinar del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita sino también afirma y camina la vida. Nuestro caminar, aunque existe siempre al borde de la imposibilidad, existe (Walsh, 2023, p. 138).

Walsh (2023), em seu livro *Agrietar la Uni-versidad*, refere certa desilusão com o que denomina “*Esperanza Grande*”, a esperança de um outro mundo possível em nível global, a partir da totalidade. Assim, a autora afirma que atualmente dedica-se às pequenas esperanças, pois sua aposta agora é

[...] en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar. No dejo de querer un cambio en todo el mundo o para toda la región, como también dice la Comandanta Dalia del Ezln. “Si no luchamos, el sistema capitalista va a seguir hasta que nos acaba todos, y nunca va a haber un cambio” (Ezln, 2015: 121). Así retomo las palabras del Subcomandante Insurgente Galeano: “Nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa es posible” (Walsh, 2023, p. 136),

Guardo simpatia pela visão de Walsh (2023) e considero que não verei esse novo mundo possível, não em minha existência, porém acredito enquanto uma possibilidade humana, na potência do Homem em se fazer mais humano. E desejo participar desse movimento, com pequenos passos nessa construção: produzir gretas no sistema e semear os ventos da transformação para as gerações futuras. O futuro guarda as possibilidades que produzimos no presente. Para isso, acredito que é preciso centrar parte da minha força vital, como faz Catherine Walsh (2023):

Pongo mi energía, esfuerzo y atención en lo encarnado, situado y local, en las resquebraduras existentes – en proceso y por venir – que desafían, transgreden, interrumpen y desplazan el sistema dominante, en las fisuras de abajo donde se encuentran, se construyen y caminan formas de estar-hacer-ser-sentir-pensar saber-vivir muy otras, y en las posibilidades mismas de “hacer agrietar”. Me refiero tanto a las estrategias, prácticas y metodologías-pedagogías que se entretienen con y se construyen en las luchas de resistencia, insurgencia, cimarronaje, afirmación, re-existencia, re-humanización y liberación (Walsh, 2013), como a las acciones sociales, políticas, epistémicas, artísticas, poéticas, performáticas, espirituales -todas

⁵⁸ “Las grietas entonces son lugar del hacer práctico-teórico y, sin duda, político-pedagógico, de las esperanzas – de esperanzares – pequeñas. Son parte del cómo de las rupturas, transgresiones y desplazamientos de la razón y lógica occidental y monocultural, de la desobediencia a esta razón y lógica como únicas y, a la vez, la desobediencia al orden moderno/colonial” (Walsh, 2023, p. 142).

pedagógicas-que empleamos para resquebrar y fisurar, para in-surgir y construir, y también para ensanchar y profundizar las grietas (Walsh, 2023, p. 137-138).

Trata-se de um esforço em produzir aproximações sucessivas à realidade na qual se objetiva meu trabalho, de fissurar pequenas estruturas enrijecidas acadêmica-política-socialmente, de desvendar contextos particulares e suas gretas para resistências, de semear no trabalho socioeducativo um trabalho criador, ao mesmo tempo em que se retiram as ervas daninhas da alienação e dos limites institucionais, um esperançar. Assumir, assim, em alguma medida, o potencial que me cabe como intelectual orgânica nesse espaço sócio-ocupacional, que pode ser potencialmente um campo rico para semear e farto da produção de possibilidades e resistências.

Na Parte 2 abordaremos a compreensão de que a defesa da educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada é componente e expressão da luta de classes, que perpassa diretamente o sentido do trabalho dos/as assistentes sociais e os tensionamentos que experienciam e enfrentam no cotidiano.

Para isso, é necessário aprofundar o entendimento das relações de produção e reprodução experienciadas pelas trabalhadoras integrantes do Coletivo de Assistentes Sociais na Política de Educação sobre a materialidade de seu trabalho e analisar como constroem gretas, como semeiam o novo, como regam de esperanças, como sobrevivem e resistem, um esforço que empreendemos nas páginas a seguir, iniciando pelo reconhecimento da política de educação e as disputas por sua direção.

2.0. Recordatório: ou notas sobre o que vimos na Parte 1

Até aqui analisamos as categorias que balizam a tese, compreendendo os sentidos do trabalho e sua relação indissociável com a educação, segundo os referenciais marxistas; uma direção essencial, dado que estamos analisando o trabalho de assistentes sociais de referência que atuam na educação profissional e tecnológica, além de se configurar uma análise indispensável para a compreensão da educação enquanto constituinte da reprodução social.

A abordagem quanto à reprodução social contribuiu para construirmos sucessivas aproximações da totalidade da vida social, articulando reflexões e construindo mediações com o cotidiano experienciado pelos sujeitos sociais. A relevância dessa categoria foi fundamental para estimular o exercício de nossa capacidade de leitura e desvendamento da realidade social na qual se materializam expressões da questão social, objeto de nossa intervenção profissional.

Além de fornecer bases para a análise contemporânea dos conflitos de classes, principalmente em relação a seus rebatimentos na educação.

Sobre essas bases, construímos os sentidos das categorias político-pedagógico e socioeducativo para este estudo, constituindo os elementos particulares para a análise da experiência do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP. Também foram estabelecidos os sentidos da categoria experiência nesta tese e sua relevância metodológica e profissional para a sustentação desta produção de conhecimento da realidade da atuação no campo da educação profissional e tecnológica.

Desse modo, a partir de tal aparato teórico-metodológico, buscamos refletir sobre a educação e os projetos em disputa, o que nos possibilita ampliar e adensar as análises sobre os processos de reprodução social e as articulações que guardam com a educação em um campo particular de sua materialização. Nesse contexto, a Política de Educação é central enquanto campo sócio-ocupacional das profissionais de referência, que particularizam suas experiências e respostas às demandas postas à profissão. Possibilita também melhor compreensão sobre essas respostas e as possibilidades de reconhecimento do trabalho socioeducativo de vanguarda que profissionais do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP desenvolvem com vistas à emancipação.

Para tanto, precisamos resgatar a maneira como os projetos de educação e os sistemas educacionais se configuram na história do país, sob a primazia de uma lógica de reprodução do sistema de ordens que representam predominantemente os interesses da classe hegemônica, mas que, ao mesmo tempo, são tensionadas pela classe trabalhadora, que constrói suas resistências e impõe suas demandas.

2.1. Política de Educação e os projetos em disputa

Depois de tudo até chegar neste momento me negar
 Conhecimento é me negar o que é meu
 Não venha agora fazer furo em meu futuro
 Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
 Vocês vão ter que acostumar
 Ninguém tira o trono do estudar
 Ninguém é dono do que a vida dá

Dani Black

Como vimos, a Educação, apesar de ter nas instituições educacionais um campo privilegiado para sua objetivação, ultrapassa esse contexto particular. Sua função social marca a sociabilidade, o processo de humanização, e ao mesmo tempo é marcada pelo contraditório das lutas de classe, por projetos em disputa. A “Educação é compreendida como um elemento

que pode tensionar o antagonismo dos projetos societários, além de ser uma forma privilegiada de produzir conhecimentos e socializar os saberes construídos social e historicamente” (Dantas, 2020, p. 43).

Laval (2019, p. 31) demarca que a criação de um “aparelho de educação e instrução [escola⁵⁹] separado da família e do ambiente de trabalho”, embora não tenha surgido pela necessidade primeira de formação da mão de obra⁶⁰, tornou-se uma necessidade primordial para a qualificação de trabalhadores/as da indústria e da administração pública já nos primórdios da Revolução Industrial, sendo que dois modelos de sistemas de ensino ganharam espaço nessa fase histórica na conjunção com o sistema capitalista:

[...] uma educação mínima e relacionada às profissões manuais que dispensavam uma formação mais propedêutica; e uma educação mais robusta e fundada em questões teóricas para profissões intelectuais que tinham por intuito formar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diversos setores de comando da sociedade (Dantas, 2020, p. 68).

A Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional (Saviani, 2007), posto que os países centrais assumiram a incumbência de organizar sistemas nacionais para atender às necessidades de oferta generalizada de escola básica e garantir a qualificação da força de trabalho em função dos interesses do sistema produtivo industrial.

A educação identificada com a vida (Saviani, 2007), enquanto ato próprio do convívio, do aprender a agir sobre a natureza trabalhando para existir, em uma relação intrínseca (Saviani, 1991), deu lugar ao domínio da educação escolar no capitalismo, forjada na divisão social do trabalho (Duarte; Saviani, 2015).

Configuram-se assim as bases para projetos de educação em disputa. De um lado, a educação no sentido ontológico: como atividade essencialmente humana, processo de humanização do ser social, calcado no desenvolvimento de potencialidades e apropriação do conhecimento socialmente produzido. Ou seja, a Educação pensada como parte do universo humano, expressão de uma dimensão da vida social intrinsecamente ligada às dinâmicas sociais, perfazendo-se como processo fundamental de existência do homem (Mészáros, 2008).

De outro, um sentido estrito da educação, organizada em estruturas de formação para atender requisições e particularidades da sociedade capitalista, materializada em uma educação

⁵⁹ Daros (2019, p. 5) refere que a palavra “escola” é “proveniente do grego, etimologicamente significa o lugar do ócio, tempo livre. Ou seja, a institucionalização do processo educativo nasceu voltada aos homens livres, àqueles que têm tempo para se dedicar ao ócio”.

⁶⁰ Laval (2019, p. 31) destaca que o surgimento das instituições escolares visava a disseminação de saber para aportar a “construção de burocracias políticas e religiosas, o que implicava estender a cultura escrita a ministrantes diretos, assim como a muitos dos que mantinham relações de comunicação com elas”.

formal escolarizada. Cerdà (1986) refere que o sistema educativo formal é, ao mesmo tempo, imposição e conquista, devido à dialética entre as classes sociais antagônicas, sendo afetado pelas formas de organização das relações de produção no processo histórico.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental... (Mészáros, 2008, p. 45).

Com isso, Mészáros (2008) reitera que uma das funções primordiais da educação formal é gerar consenso, conformidade com o sistema de ordens do capital, destacando: “é por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 45).

Diferentes áreas do conhecimento e linhas teóricas analisam o sistema educativo sob prismas diversos. A perspectiva funcionalista, por exemplo, centrava-se em sua relação com as necessidades do sistema social em seu conjunto, partindo essencialmente de três necessidades: 1) a econômica, que compreende que o sistema educativo deve contribuir para o desenvolvimento dos recursos humanos, o chamado capital humano na sociedade industrial; 2) a complexa divisão do trabalho, com divisão entre trabalho manual e intelectual, multiplicidades de ocupação e níveis de capacitação que exigem o aprimoramento dos mecanismos de seleção com vistas a analisar as capacidades e competências desenvolvidas pelos/as trabalhadores/as e, assim, definir os perfis que melhor se alinham às funções, como a teoria da estratificação social de Davis e Moore⁶¹, que constitui uma boa fonte para o mito de meritocracia; 3) a educação com o papel de contribuir na coesão social, uma vez que transmite os valores centrais da sociedade e os comportamentos adequados de geração em geração (Pablo, 1986).

Em outro extremo teórico há importantes referenciais que pautam o debate da educação com base no marxismo, como Antonio Gramsci, Demerval Saviani, Mariano Enguita, Newton Duarte, István Mészáros. Esses e outros autores analisam o sistema educativo a partir da perspectiva da luta de classes nas relações de produção e reprodução social.

⁶¹ A teoria da estratificação social de Davis e Moore (1945) aponta que “*la educación aparece como mecanismo institucional orientado a conseguir la adscripción de las personas más capacitadas a las posiciones que suponen unos conocimientos y unas responsabilidades mayores. Así, la educación, al tiempo que ajusta recursos humanos y necesidades Sociales al nivel del sistema social, representa en el plano individual un cauce de <movilidad> y un instrumento de <igualación> social*” (Pablo, 1986, p. 165).

Sobre a teoria da reprodução social na educação, Cerdà (1986) aponta que o sistema educativo é reprodutor do sistema social em toda sua contradição, o que equivale a dizer que o sistema educativo é reprodutor das explorações e discriminações que afetam as relações sociais de classe, gênero, sexo, etnia e outros; assim como as resistências que são produzidas em seu interior.

Que el sistema educativo sea un elemento básico de la reproducción social y del sistema de clases existente dentro la sociedad capitalista, no significa que en su seno no se den contradicciones ni que no se articulen determinadas resistencias, fruto de la diversa posición de los individuos, grupos y clases respecto a la dialéctica social (Cerdà, 1986, p. 267-268).

Ao mesmo tempo há reconhecimento da capacidade de gerar resistências. Cerdà, 1986) aponta que a reprodução como método considera a constante dialética, pois existem acontecimentos e interesses contraditórios, opostos, que se constroem nas relações de reprodução, evidenciando que a escola é um instrumento da luta de classes, mas não é o único nem o que irá gerar a transformação social.

Giroux (1985) reconhece o valor das análises dos educadores radicais que consideram a escola reprodutora, pois derrubam a pretensa ideia de neutralidade da escola e a situam no campo da matriz social e cultural da racionalidade capitalista.

En efecto, mostraron que son escuelas reproductoras en tres sentidos. Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Giroux, 1985, p. 37-38).

Contudo, Giroux (1985, p. 38) é crítico da elaboração dos teóricos da reprodução, dada a ênfase que dão à dominação, sem conseguir, segundo ele, proporcionar “*una comprensión más amplia de cómo los maestros, los estudiantes y otros sujetos humanos se reúnen en un contexto histórico-social determinado tanto para crear como para reproducir las condiciones de su existencia*”.

Giroux (1985, p. 38) acredita que na teoria da reprodução o sujeito é ocultado e não há o reconhecimento dos momentos de “*autocreación, mediación y resistencia*”. Por isso propõe a teoria da resistência cuja centralidade da análise está no conflito, na luta e na resistência: “[...] *los teóricos de la resistencia han intentado demostrar que los mecanismos de la reproducción*

social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos” (Giroux, 1985, p. 39).

A teoria da resistência acredita que estudantes, principalmente os da classe trabalhadora, não são simples produtos do capital subordinados às relações e estruturas autoritárias como docentes e escola, submetidos a uma formação para o trabalho explorador, mas concebe a escola em suas contradições estruturais e ideológicas, ao mesmo tempo em que a reconhece como campo da resistência estudantil coletiva.

En otras palabras, las escuelas son ámbitos sociales que se caracterizan porque en ellas los planes de estudio ocultos compiten con los evidentes, las culturas — dominantes y subordinadas — se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción (Giroux, 1985, p. 40).

Os teóricos da resistência concebem as escolas como instituições dotadas de relativa autonomia, que, para além de efetivar espaços para o ensino e comportamentos de oposição, são também fonte de contradições, que podem deixar de ser funcionais para o atendimento dos interesses materiais da classe dominante e de sua ideologia.

Basicamente, a distinção entre a teoria da reprodução da educação e a teoria da resistência – segundo teóricos como Giroux (1985) e Apple – é que a primeira não alcançou um nível de radicalidade das mediações que pudesse contribuir para a transformação real dos contextos socioeducativos, não sendo capaz de radicalizar a rebeldia e criar alternativas reais de contra-hegemonia.

Além disso, a estruturação da política de educação não está constituída para assegurar modos de pensar e agir mais autônomos; pelo contrário, está pensada para garantir a produção de consensos, internalizando os valores relevantes para a classe hegemônica. No entanto, devemos reconhecer que isso não neutraliza que a classe trabalhadora, a partir das lutas sociais, gere disputas por um outro sentido dessa educação, um que reflita “nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações” (Almeida, 2011, p. 12) e a reconheça como um direito social.

Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (Almeida, 2011, p. 12).

No jugo da sociedade capitalista, a política de educação é permeada pelas necessidades produtivas e reprodutivas do capital, afetando diretamente o percurso formativo da classe

trabalhadora. Além de ser campo de disputa pela intensificação da sua prestação convertida em mercadoria no capitalismo.

É certo que fora da lógica do capital, educação não é tida como uma mercadoria (Mészáros, 2008), pois não serve à perpetuação da dominação do capital e da lógica capitalista. “Enquanto categoria ontológica do ser social, ela possui um sentido estruturante, que tem relação com o trabalho e com possibilidades criativas e emancipatórias para os sujeitos sociais” (Dantas, 2020, p. 44). Porém, particularizada na sociabilidade burguesa, a educação acaba por se materializar (com tensões e contradições) como uma peça no processo de acumulação do capital e em um forte instrumento ideológico de produção, disseminação e assimilação desses valores e consensos (Dantas, 2020).

Para Gramsci, a educação exerce um papel extremamente importante nesse movimento, pois para uma tomada de poder não basta tomar os meios de produção, é fundamental que se exerça uma direção intelectual e moral na sociedade, de modo a produzir uma contra-hegemonia à classe dominante, que desfruta, em grande medida, o consenso das classes subalternas e a reprodução de seus interesses (Torres, 2002).

Sendo a política de educação resultante dessa tensão entre os interesses conflitantes das distintas classes sociais, com pressão da classe detentora do poder, que busca se sobrepor à coletividade da classe trabalhadora, a classe dominante tende a apresentar-se no discurso como “tábua da salvação”, “motor para ascensão social” ou como motriz de discurso eleitoral e esperança de futuro de muitos trabalhadores. Lessa (2022) refere que

Ao nível da aparência sua defesa pode parecer uma unanimidade, mas é preciso observar a existência de concepções distintas em torno de projetos educacionais – aqui destacamos aqueles defendidos por representantes do capital e, sob outro prisma, pelos trabalhadores, por suas diferentes concepções sobre financiamento, escola pública, diversidade humana, democracia, participação e objetivos da formação. Não existe unanimidade, portanto, quanto ao como, para quê e quem educar, especialmente em uma sociedade extremamente desigual, contraditória e tensionada pela luta de classes (Lessa, 2022, p. 99).

Os apontamentos de Lessa (2022) são fundamentais para o trabalho de assistentes sociais na educação, pois o ponto de partida de nosso trabalho é consolidar concepções e referências básicas sobre as categorias que ancoram nossa atuação particularizada na educação. Por vezes, os discursos da política institucional, dos trabalhadores e estudantes pode guardar similitudes com a educação que defendemos, mas em sua materialidade irá revelar concepções distintas, contraditórias, do que representa a defesa da educação, pois estará pautada em projetos sociais hegemônicos.

Apesar das disputas, a política tende a ser operada em formato que contribui à reprodução dos interesses dominantes, ainda que com tensionamentos, conquistas e concessões à classe trabalhadora.

Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir de processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora (CFESS, 2013, p. 19).

Particularmente a educação escolar brasileira (enquanto uma das formas de educação) nas últimas décadas tem se deparado com o enfraquecimento da lógica do direito, da conquista social. A empreitada neoliberal tem avançado e gerado impacto no modo como o Estado deveria operar a educação enquanto direito social.

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e trabalho, normalmente no sentido da precarização. Preconiza-se como ambiente próprio a uma escola dinâmica e adequada ao século XXI a reprodução da dispersão em diversas atividades simultâneas que só se podem realizar de forma superficial e imediatista (Saviani; Duarte, 2012, p. 2-3).

Avança e ganha força a lógica de adequação dos sistemas e processos educativos que convertem e submetem a escola à “lógica empresarial e destrutiva produtivista” (Dantas, 2020, p. 62), incorporando na organização escolar e nas relações institucionais a perspectiva mercantil, até mesmo nos conteúdos e métodos pedagógicos, bem como nos processos de controle e avaliação dentro da política de educação (Dantas, 2020).

A educação tem-se convertido, principalmente nas últimas décadas, em um importante campo de disputa pela apropriação de fundos públicos para acumulação pela burguesia educacional. Além de inculcar na sociedade uma lógica particular de educação e trabalho para favorecer seus interesses e a defesa do projeto da classe dominante.

Figura 6 – Educação na sociedade do capital

Fonte: Anésia⁶² #720.

A tirinha oportuniza a reflexão sobre como o pensar crítico e o agir autônomo cedem lugar à lógica do empreendedorismo em um sistema que, mediante a reestruturação produtiva, não comporta toda sorte de trabalhadores e precisa se reinventar na esfera da geração de consensos para seguir transferindo para a individualidade dos/as trabalhadores/as as desigualdades estruturais de sua constituição; reforçando tanto a meritocracia como resposta, quanto o empreendedorismo como alternativa. Para isso, espraia referidas lógicas no sistema público educacional afetando particularmente a classe trabalhadora.

Um exemplo é o Novo Ensino Médio⁶³ (NEM) – estabelecido pela Lei n. 13.415/2017, que altera a LDB, e prevê uma nova organização curricular com flexibilização do currículo, alteração na carga horária, instituição dos percursos formativos. A alteração foi parte de um “pacote” de intensificação das desigualdades – que envolveu também teto dos gastos enquanto constituinte do novo regime fiscal (PEC 95), reforma trabalhista (Lei n. 13.467/17) e a defesa por alterações no regime previdenciário, que se efetivou somente em 2019, no governo Bolsonaro, pela Emenda Constitucional n. 103) promovido pelo Governo Temer.

⁶² Publicada em 8 nov. 2023. Disponível em: <<http://www.willtirando.com.br/page/3/>>.

⁶³ Ferreti (2018) recorda que o NEM é resultante de um movimento anterior, iniciado ainda em 2013 por meio do Projeto de Lei n. 6840, apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

A justificativa era promover melhorias na baixa qualidade do ensino, tornando-o mais atrativo aos/as estudantes e reduzindo os índices de abandono e reprovação (Ferretti, 2018). O autor faz a crítica à lógica da atual reforma como resposta a esses pontos, uma vez que ignora algumas questões basilares, como a infraestrutura escolar adequada, as frágeis relações trabalhistas, a baixa valorização do professorado; bem como não dialoga com as expressões sociais particularizadas nessa faixa etária:

[...] afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (Ferretti, 2018, p. 27).

Moraes (*et al.*, 2024) dá ênfase ao caráter contraditório do NEM, uma vez que

[...] se propaga que a reforma do ensino médio é um projeto educacional capaz de atender à diversidade e promover o protagonismo juvenil, se não há zelo em definir como prioridade a questão central de reorganização das condições objetivas de acesso e permanência dos estudantes à Educação Básica (Moraes *et al.*, 2024, p. 212).

Basicamente não constrói alternativas considerando aspectos estruturais captados no cotidiano e promete uma saída simplificada, que desconsidera experiências anteriores e lança como solução a alteração do currículo. A referida flexibilização do currículo e a suposta intenção de tornar o Ensino Médio mais atrativo a estudantes acaba servindo como solo para valorizar a lógica do empreendedorismo e da meritocracia e tem gerado muitas críticas pela criação de disciplina como “O que rola por aí”, “Brigadeiro caseiro”, “RPG”, “Mundo Pets SA” e “Arte de morar”, que, além da estranheza que causa, gera dúvidas sobre suas diretrizes e indica a falta de preparo do professorado para implementar a proposta.

A argumentação pela defesa do NEM é de que as disciplinas ganhariam mais dinamismo e ocorreriam em sintonia com o perfil da juventude na atualidade, o que até concordaria com o que Lessa (2022) afirmou anteriormente sobre a unanimidade da defesa da educação, porém com interesses e concepções muito distintas.

Na prática, as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular perderam espaço e estão sendo implementadas disciplinas do itinerário formativo que se tornam incumbência de professores/as (de geografia, história, sociologia e outras) que buscam complementar sua carga horária perdida com a redução da base comum.

A crise torna-se mais grave, uma vez que a redução impacta no conteúdo acessado por estudantes que prestarão o ENEM, que segue avaliando com base na matriz curricular anterior

ao Novo Ensino Médio, o que prejudica o resultado dos/as estudantes da escola pública que pleiteiam vagas no Ensino Superior de instituições públicas via SISU. Ou seja, o NEM, por uma série de fatores, tende a intensificar as desigualdades educacionais e sociais, despertando um alerta:

[...] em tempos de tantas regressões, ainda que consideradas as lutas por uma educação pública, de qualidade, laica, humanista, científica, presencial e universal em todos os níveis, é preciso reconhecer a hegemonia de um projeto de formação propedêutico para as elites e atitudinal, precário e de profissionalização aligeirada para as massas trabalhadoras (Lessa, 2022, p. 99).

A crise que se descortina nesta relação NEM x ENEM me fez recordar uma experiência relatada por uma das egressas do IFSP durante seu período escolar na educação básica nos anos de 1970:

Em 1972, minha mãe ficou muito doente, tivemos que vir para São Paulo (residia em outro estado do país) fazer o tratamento. Ficamos na cidade de SBC, em uma casa de uma conhecida da minha mãe. Nesse tempo tentei procurar trabalho, demorou muito para conseguir um, então voltei a estudar, em uma escola particular, graças ao prefeito de SBC, que me deu uma bolsa no Colégio A., mas infelizmente, não passei de ano, pois tinha duas matérias que eu nunca tinha estudado, física e química, que tinha desde o primeiro ano e eu entrei no 3º ano, ficando assim atrasada na matéria (Memorial da egressa Sabiá).

Sabiá aponta em seu memorial que retornou aos estudos na modalidade EJA, concluindo o Ensino Médio em 2010. Não posso deixar de comparar a falta de acesso que a egressa teve aos impactos que a oferta dos itinerários formativos pode causar na condição de prestação pelas unidades educacionais, considerando sua operatividade, inclusive infraestrutural. A tendência é ocorrer um acirramento das desigualdades educacionais que pode afetar os/as estudantes da classe trabalhadora por gerações.

Outros aspectos vinculados à efetivação do NEM também são motivo de preocupação, como a estrutura física adequada e suficiente para integrar a ampliação da jornada diária de estudos e a real da possibilidade de escolha do itinerário formativo por estudantes, uma vez que, dada a insuficiência de recursos e de espaço físico, as escolas restringirão, possivelmente, a oferta não aos interesses estudantis coletivos, mas às condições objetivas de oferta de um ou outro itinerário formativo; configurando um contexto de ampliação das desigualdades na oferta desse nível de ensino para estudantes da escola pública, oriundos da classe trabalhadora.

A REM [Reforma do Ensino Médio] comunga de um projeto privatista da educação coerente com o modo de produção capitalista, nos moldes neoliberais, tendo como ferramenta discursiva a flexibilização curricular, o atendimento à diversidade com uma formação aligeirada, volta à formação dos sujeitos o caráter do mercado de trabalho e precariza, cada vez mais a educação pública (Moraes, 2024, p. 212-213).

As referidas condições da oferta educacional pública e seus possíveis desdobramentos maléficos não são equívoco ou despreparo da gestão educacional pública, mas consistem na operacionalização das expressões de um projeto societário que atende aos interesses da classe hegemônica no cerne do capitalismo:

Assim, o projeto educacional que melhor convém aos setores empresariais é aquele que garanta os profissionais com as formações que deem conta das necessidades das específicas plantas produtivas, gerando excedentes da mesma mão de obra de modo a permitir que o confronto oferta-demanda por trabalhadores lhes seja favorável. Nessas condições, um aumento de formação profissional na escolarização de nível médio pode garantir uma maior oferta de mão de obra, o que deve possibilitar um rebaixamento das remunerações desses trabalhadores, como convém à iniciativa privada (Bodião, 2018, p. 121-122).

Condição que pode ser garantida com o apoio do Poder Público na formação da mão-de-obra excedente, nos moldes necessários à iniciativa privada, como Silva (2020) evidencia:

[...] o fracasso das políticas educacionais no Brasil é tratado como uma disfunção do capital e tem se constituído terreno fértil para a intervenção de grupos empresariais e instituições que agem como aparelhos privados de hegemonia, impondo uma racionalidade empresarial a todos os níveis da educação. A discussão opera em torno de uma pedagogia dos resultados, cujo fim é a melhoria dos indicadores educacionais, em um contexto onde a educação serve de plataforma para os acordos e valorização do Brasil internacionalmente, contudo, preservando as segregações no interior do sistema – traço típico da oferta educacional na sociedade capitalista e aprofundado em países periféricos como resultado e, dialeticamente, determinação das desigualdades sociais (Silva, 2020, p. 154).

Na mesma lógica de uso do Estado para favorecer interesses burgueses na disputa entre os dois polos na educação, temos o “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores — Future-se”, proposto em 2019 pelo MEC, que Lima (2021) define como uma das ofensivas conservadoras para viabilizar o processo de fascistização perpetrado pelo governo bolsonarista.

Segundo o governo à época, o Future-se⁶⁴ aumentaria a autonomia administrativa, financeira e de gestão das universidades e institutos federais em todo o país, permitindo a captação de recursos privados, via acordos com organizações sociais, assim como afetaria os contratos de gestão que poderiam ocorrer sem a necessidade de processos licitatórios e valorizaria o foco no empreendedorismo. A adesão seria voluntária por parte das instituições federais de educação.

Na prática o programa consistiria no desfinanciamento estatal da educação pública federal, com aprofundamento da incursão na lógica empresarial e empreendedorista,

⁶⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86>.

impactando na autonomia financeira e administrativa das instituições federais. Além de que a adesão voluntária intensificaria a irrupção das nomeações de reitores/as pelo governo federal para garantir maior abertura pelas instituições, lesando princípios democráticos que envolvem a escolha dos/as ocupantes do cargo.

O NEM e o Future-se são excelentes exemplos do espraçamento das ervas daninhas de um projeto neoliberal para a educação, cujo fruto é o aprofundamento da lógica capitalista com acirramento das desigualdades.

Gentili (2007) a esse debate acrescenta que:

[...] a atual conjuntura do desenvolvimento capitalista tem produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou em parte a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego (Gentili, 2007, p. 2).

Assim, além de converter a educação em uma mercadoria que pode ser adquirida por meio da escola e de plataformas tidas como educacionais, a educação formal escolarizada estaria a cargo de formar para o mundo do trabalho, sem, contudo, incorporar na formação as reflexões sobre o impacto que as profundas transformações e o quanto estas afetarão a vida dos futuros/as trabalhadores/as. Nesse sentido, Almeida (2000) fez um importante alerta:

A escola, além de guardar uma relação direta com a esfera da cultura, também cumpre funções econômicas no processo de qualificação e desqualificação da classe trabalhadora, ainda que estas funções não sejam imediatas. Por isso mesmo devemos ter claro que a própria crise e falência da escola pública cumpre uma função política importante, conquanto auxilia no processo de demarcação dos lugares sociais dos grupos menos favorecidos com um ensino de baixo nível e com um acesso restrito aos meios necessários de elaboração da sua própria cultura, de sua própria visão de mundo (Almeida, 2000, p. 65-66).

Além das funções citadas pelo autor, outro elemento se destaca no âmbito da relação trabalho-educação na organização da cultura no capitalismo: a tendência à desvalorização de seus trabalhadores/as e o reconhecimento social dessa classe, que pode tanto ser um “inconveniente” aos planos de reprodução do capital, quanto um ponto de coesão:

Mas como toda e boa adolescente, as dúvidas e incertezas da vida, além claro da condição social, não me permitiam enxergar a docência como profissão, e poderia dizer que pelo contrário, uma vez que via e ouvia sempre que a profissão docente era tão desvalorizada, caía no discurso infeliz do senso comum do “*ser professor não dá dinheiro*”, “*vai morrer de fome*”, “*pobre faz curso que dá dinheiro*”, e tantos outros, proferidos por pessoas que tinham grande relevância na minha vida, me fizeram acreditar que ser professora não era pra mim (Memorial egressa Andorinha).

Por isso, construir resistências perpassa a capacidade de efetuar leituras conjunturais e articular com parceiros ideológicos, bem como promover reflexões coletivas democráticas e

socializar o conhecimento. Afinal, o projeto hegemônico é aportado por acordos políticos altamente questionáveis, grande interesse privado, disseminação de informações falsas ou tendenciosas e promessas de melhoria dos serviços públicos e de vida da população – que o tornam tão atrativo, mas sem de fato promover melhorias por meio de mudanças estruturais.

Como possibilidade de construir experiências distintas e resistências, que requerem o desvendamento dessas estruturas, vemos como aliada a educação popular, que conta com grandes nomes e experiências significativas como Paulo Freire, Carlos Brandão, Oscar Jara e outros. Uma educação que se contrapõe à lógica da educação bancária⁶⁵.

A educação popular, como vimos na Parte 1, é um termo cunhado por Brandão (2021)⁶⁶ e faz parte da experiência freiriana de educação que ficou conhecida no Brasil e no mundo; porém vai muito além de Paulo Freire, uma vez que a educação popular conta com diversas frentes e inúmeras experiências que revelam seu caráter contra-hegemônico, o que a difere da educação pública, que vem sofrendo forte influência do sistema financeiro e de interesses do capital. Ou seja, uma educação por ser pública não necessariamente é popular, não são sinônimos.

A educação popular consiste em “trabalho imaterial e produção de um conhecimento que não pode se concretizar sem uma mediação dialógica entre os saberes populares e os científicos” (Machado, 2021, p. 129). Esse é um ponto importante, pois demarca o reconhecimento de que os educandos são detentores de um conhecimento próprio, contextualizado com sua realidade social e que devemos articulá-lo ao conhecimento científico crítico e socialmente situado, produzindo o que poderíamos chamar de ruptura com o colonialismo intelectual (Abreu, 2016).

Exemplos da Educação Popular são muito comuns na experiência de movimentos sociais⁶⁷, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimentos dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), Projeto Conhecendo a Maré a partir da Maré, a Rede Emancipa de educação e milhares de outros pelo mundo, que exemplificam a viabilidade de construção dessa ruptura.

⁶⁵ Termo cunhado por Paulo Freire como uma metáfora da proposta de educação tradicional que coloca o professor na condição de detentor do conhecimento e estudantes na posição de depositários desse conhecimento, um sábio, o outro ignorante, envolve essa lógica mecânica de transferência de informações e conhecimentos numa via de mão única e é central na obra de Freire. Aparece explicitamente no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), que é um marco das obras freirianas.

⁶⁶ Essas referências fazem parte do curso “Paulo Freire e a Educação Popular Diálogos Virtuais, Vivos e Virtuosos”, ministrado em formato virtual misto (síncrono e assíncrono) pelo professor Brandão via Instituto Paulo Freire, em 2021, do qual fui estudante.

⁶⁷ Detalhes sobre a Educação Popular e a relevância das experiências podem ser encontrados em Farage (2021; 2020), Freire (1987), Cabaluz (2022), Lázaro (2023) e Torres (2023).

Eblin Farage (2021) aponta que para os/as profissionais do Serviço Social:

[...] a articulação com a Educação Popular deve se pautar no comprometimento com o projeto Ético-Político da profissão e com a compreensão de que se pode construir experiências que confrontem a lógica do capital e apontem para um conjunto de valores e sentidos que contribuam na formação dos sujeitos sociais. É neste processo de acumulação de forças e considerando a atualidade da luta de classes, que a Educação Popular pode ser um elemento essencial na construção de princípios inerentes a uma consciência social distinta, marcada pelo compromisso de ampliação real da leitura de mundo das classes subalternas (Farage, 2021, p. 211).

A capacidade educativa intrínseca do Serviço Social em intervir nos processos de formação da cultura torna sua relação com a educação popular necessária, ética e politicamente produtora. A educação popular conta com métodos e experiências que podem fortalecer a materialidade do trabalho de assistentes sociais, além de nos dar o vislumbre da possibilidade de uma outra educação, uma educação para além do capital (Mészáros, 2008).

Precisamos disputar a escola, apesar de ela ser um espaço de reprodução dos interesses das classes hegemônicas, pois é também espaço do contraditório, onde se constrói resistência e experiências que atendem ao conjunto de interesses particulares de classes antagônicas. E precisamos trabalhar pela explicitação da contradição, uma vez que na direção oposta aos interesses da classe social que detém a hegemonia, está a possibilidade de tensionar a educação escolar em favor dos interesses da classe trabalhadora, como “a luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo o trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência” (Saviani; Duarte, 2015, p. 3).

E a socialização do conhecimento para uma nova direção de sociedade não será possível se não formos capazes de articular essa socialização ao eixo do trabalho, pensado no modo de produção e reprodução social vigentes. Se não os reconhecermos, não seremos capazes de contribuir para superá-los.

Enfim, resistir sozinho é impossível. Por isso há a necessidade de construir resistências no campo da coletividade e do compromisso profissional com o projeto ético-político, buscando resgatar a centralidade do trabalho como princípio educativo nas análises sobre o âmbito educacional e a educação popular na sua materialização.

2.1.1. A Política de Educação no Brasil

Considerando que as políticas sociais são compreendidas como uma mediação fundamental para o Serviço Social (Closs, 2017), é imprescindível que tracemos um resgate

histórico da política de educação no Brasil para aprofundar a compreensão de sua constituição sócio-histórica e os rebatimentos na referida política na contemporaneidade e nas demandas para o/a assistente social nesse campo.

Para Piana (2009, p. 58), embasada em Freitag, a educação no Brasil pode ser compreendida a partir de três períodos históricos associados aos modelos econômicos brasileiros, sendo o “agroexportador, o de substituição de importações e o de internacionalização do mercado interno”. Tais modelos compatibilizam respectivamente os seguintes períodos trabalhados pela autora: “a) 1º período – de 1500 a 1930, abrangendo a Colônia, o Império e a Primeira República; b) 2º período – de 1930 a 1960 aproximadamente; c) 3º período – de 1960 em diante” (Piana, 2009, p. 58). Com isso, observa-se que os interesses econômicos que afetam diretamente o desenvolvimento da educação no Brasil são anteriores ao desenvolvimento do capitalismo no país.

O primeiro período é marcado pelo modelo agroexportador, em que o Brasil funcionava como uma Colônia de exploração para Portugal, que vislumbrava os lucros decorrentes da exportação de produtos primários.

A educação por quase dois séculos ficou a cargo dos jesuítas, que disseminavam a crença católica e a cultura europeia nas instituições que administravam, como os colégios e os seminários jesuítas, “atingindo com facilidade os objetivos da colonização portuguesa” (Piana, 2009, p. 58). Os jesuítas foram uma estratégia para tornar “civilizada” a população aqui residente, “portanto, ignorava o conhecimento dos povos originários e sua cultura, religião e costumes, subjugando-os à crença cristã e a novos costumes e ideologia” (Araújo, 2022, p. 47). Além de preparar os filhos da elite para cursar o ensino superior na Europa.

A situação se alterou em 1757, quando os jesuítas e missionários foram expulsos pelo reinado, sob a alegação de comércio ilegal e incitações da população contra as ordens do Reino e “todas as propriedades religiosas da congregação passaram à posse de Portugal, pois seriam destinadas ao ensino laico e científico” (Araújo, 2022, p. 48). A autora observa, no entanto, que foi uma restrição temporária e que não limitou a influência jesuíta na história do país.

A população à época era formada basicamente por senhores de engenho, escravizados, funcionários da coroa, trabalhadores e grandes latifundiários, não contava com uma política estatal de educação, uma vez que a educação era voltada apenas às elites (Piana, 2009). A situação da oferta de educação foi se modificando para atender aos interesses econômicos no período:

A presença da família real⁶⁸ impôs a necessidade de produzir mercadorias e serviços que exigiam mão-de-obra mais qualificada, diferentemente da condição de Colônia que somente exportava riqueza e recursos naturais. Tal demanda levou à revogação de um decreto de 1785 que proibia o Brasil (enquanto Colônia) de realizar atividades de manufatura e estabelecimento de fábricas. Esse contexto possibilitou a criação das primeiras instituições de ensino públicas no Brasil, como os Colégios das Fábricas, instituídos em 23 de fevereiro de 1809 por decreto de Dom João VI (Araújo, 2022, p. 48-49).

Araújo (2022) afirma que desde então vigorava a dualidade na educação do país, sendo uma formação para a classe trabalhadora e outra para a elite. E destaca: “Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa” (Ribeiro, 1993 *apud* Araújo, 2022, p. 49).

[...] a educação no Brasil Colônia ocorreu em 1834 (por meio de um Ato Institucional) com a descentralização da responsabilidade do ensino primário e secundário para as províncias, e a centralização do ensino superior ao poder central. Como o Ensino Médio visava formar os jovens para o ingresso nas universidades existentes (principalmente as mais disputadas do curso de Direito, existentes em São Paulo e em Recife), seria necessária uma formação humanística e não profissionalizante. Como as províncias não apresentavam recursos suficientes, a oferta do Ensino Médio público ficou prejudicada e encontrou interesse na atuação privada, de origem confessional ou não, tornando-se uma formação totalmente elitizada (Araújo, 2022, p. 49).

Anísio Teixeira (1979), sobre a educação escolar no Brasil, faz uma boa síntese ao resgatar o processo histórico⁶⁹ de como as bases foram estabelecidas para garantir a sobrevivência das classes privilegiadas durante o declínio da elite rural (e o movimento pós anos 1930) de modo a perpetuar seus privilégios.

Tivemos, assim: o ensino primário gratuito, mas de oportunidades reduzidas; o ensino secundário pago, para servir de estrangulamento a qualquer rápido desejo generalizado de ascensão social; e o ensino superior gratuito, para atender aos filhos ‘pobres envergonhados’ em que se transformou a elite rural do país. Com esse sistema, assegurou-se a estabilidade social e começamos a marcha para a sociedade de ‘funcionários e doutores’ que sucedeu ao nosso patriarcado rural (Teixeira, 1979, p. 404).

Nesse sentido, Teixeira (1979) preocupava-se que a expansão das oportunidades educacionais custeadas com recursos públicos fosse seletiva, favorecendo a classe média e

⁶⁸ Em 1808, devido a invasão sofrida por Portugal, a família real foge e se refugia no Brasil, alterando as relações políticas e econômicas internas: “era o início da derrocada dos portugueses, do declínio do poder e do controle de Portugal sobre a Colônia, pois com a abertura dos portos, o comércio foi subitamente ampliado, a indústria tornou-se livre, e a economia modernizou-se” (Piana, 2009, p. 61).

⁶⁹ Teixeira (1979, p. 409) aponta que em 1936 eram 173 instituições de ensino superior, sendo: 160 escolas profissionais, 3 escolas de filosofia, 8 de economia, 1 de educação física e 1 de sociologia e política. Em 1956, eram 346 no total, sendo: 208 escolas profissionais, 45 de filosofia, 38 de economia, 8 de educação física, 8 de biblioteconomia, 8 de jornalismo, 9 diversas e o equivalente a 22 de Serviço Social.

“superior” (como ele chamava) e que, conseqüentemente prejudicasse o investimento e a dedicação à educação popular e à formação para o trabalho produtivo. Sua defesa estava centrada em exigir prioritariamente a educação devidamente às classes populares “a fim de lhes aumentar a produtividade e com ela o seu nível de vida” (Teixeira, 1979, p. 411).

Por sua vez, Fernandes (1979) destaca que nos primórdios a escola não era uma instituição estruturada para atender aos interesses das comunidades, ao contrário, deveria incentivar o desenvolvimento de um sentimento de que ao ser letrado o brasileiro estaria fazendo parte de um marco civilizatório, acolhido pelo progresso, integrado ao processo. Por isso, segundo o autor nesse percurso “empobrecem-se as funções potenciais da educação sistemática, em todos os níveis de ensino, e a escola passa a operar, indistintamente, como mero fator de transmissão ou de preservação da parcela de ‘cultura’ herdada através do complexo processo de colonização” (Fernandes, 1979, p. 417). Um resultado da herança do sistema escravocrata e senhorial de dominação que convertia “a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes” (Fernandes, 1979, p. 414).

A constituição da sociedade moderna, assentada sobre a produção industrial e sobre a urbanização implicou a necessidade de generalizar o acesso à escola por duas razões principais. Em primeiro lugar, pela demanda por conhecimentos por parte da produção industrial nascente. Em segundo, pela natureza da sociedade fundada no direito positivo, que passa a exigir a generalização do domínio da leitura e da escrita. Nesse sentido, o próprio desenvolvimento histórico da sociedade urbano-industrial passou a exigir a expansão da educação escolar, não apenas em função do processo produtivo, mas também como resposta às demandas relativas ao desenvolvimento de hábitos necessários à vida nas cidades ou, em termos políticos, à formação do cidadão (Ferreti, 2009 *apud* Araújo, 2022, p. 39).

Dadas as desigualdades na origem do acesso à educação enquanto política social, observamos nitidamente o fosso que separa o acesso das distintas classes sociais como resultado de um processo histórico desigual e combinado. Basta recordar os resquícios históricos do período escravocrata que proibia que pessoas negras frequentassem escolas: no reverso de uma política afirmativa, praticava-se uma política de apartheid, uma política de negação do direito à educação na contramão de sua universalização. Um fator que, como vimos, impacta geracionalmente a população negra do país e constitui-se em um dos importantes elementos na consolidação de balizas da exclusão socioeconômica na formação sócio-histórica do Brasil.

Em relação à oferta de formação para a classe trabalhadora no início do século passado, considerando o processo de urbanização e industrialização do país, em 1909 ocorre a criação da instituição precursora do que hoje é Instituto Federal de Educação, a chamada Escola de

Aprendizes Artífices, com unidades nas capitais dos estados, durante o governo de Nilo Peçanha (Araújo, 2022; Silva, 2021).

Sobre isso, Silva (2021) resgata:

Em São Paulo a Escola foi inaugurada em 1910, com a oferta de cursos de tomearia mecânica, eletricidade, carpintaria e artes decorativas. O público-alvo desses cursos eram “menores” de famílias de baixa renda, a partir de 12 anos de idade. Progressivamente, a instituição desenvolveu-se conforme marcos legais que apresentaram novas normativas, passando a oferecer curso primário e desenho. A instituição foi extinta em 1937, com a criação do Liceu Industrial de São Paulo (IFSP, 2019).

Devido a mudanças no Ministério da Educação, a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus possibilitou sua destinação ao ensino profissional em todos os ramos e graus, além de funcionar como espaço voltado à manufatura, o que significa que os Liceus incidiam na fabricação e comércio da produção. O Liceu Industrial de São Paulo foi extinto em 1942, quando transformou-se em Escola Técnica de São Paulo. Em 1965, a denominação foi alterada para Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), atrelando a expressão federal como uma forma de vincular-se à União.

Vale ressaltar que a ETFSP também promoveu a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Silva, 2021, p. 105).

Dantas (2020, p. 21) destaca que desde os primórdios a ETP “tem sido considerada como uma educação de “segunda linha”, visto que se volta para a formação dos/as trabalhadores/as “manuais”. E acrescenta que é uma “forma particular de reproduzir a dualidade “escola para pobres” versus “escola para ricos”, constituindo-se em uma grande marca histórica da ETP.

De maneira geral, Piana (2009, p. 62) refere que de 1889 a 1930, mesmo com a criação de várias escolas primárias e secundárias e algumas escolas superiores, o quadro do sistema educacional no Brasil permaneceu praticamente inalterado, prevalecendo um “sistema elitista, excludente e seletivo”.

Em 1920 alcançou destaque a corrente denominada Escola Nova, que influenciou algumas reformas educacionais em âmbito regional, como as ocorridas nos estados do Ceará, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Pernambuco. De origem do pensamento liberal e ligada à burguesia, defendia o ensino universal, gratuito, leigo e obrigatório, porém com base humanista científica e tecnológica.

Em resposta à essa Escola Nova, se iniciou um movimento baseado no pensamento conservador católico e ligado às elites rurais que, embora em alguns momentos tenha convergido com o pensamento “escolanovista” no que diz respeito à necessidade de produzir uma elite intelectual que conduzisse as instituições democráticas (Araújo, 2022, p. 52).

Os anos 1930 foram marcados pelo desenvolvimento industrial, a criação do Ministério da Educação e Saúde e as primeiras universidades, além de reformas nos demais níveis de ensino, sob o julgo de regime autoritário (Piana, 2009) e intenso movimento político e social no país. Na década de 1930 foi introduzido o

[...] ensino primário gratuito e obrigatório e o ensino religioso facultativo. A Constituição de 1937 absorveu parte dessa legislação e introduziu o ensino profissionalizante e tornou obrigatória para as indústrias e sindicatos a criação de escolas na esfera de sua especialidade para os filhos de seus operários ou associados (Piana, 2009, p. 64-65).

Como vimos na Parte 1, nos anos 1940 foram criados o SENAC e o SENAI, também nessa década foram conquistados importantes direitos trabalhistas por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Os anos 1950 foram os anos de impacto da proposta desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek e a educação foi marcada pela demanda de formação de trabalhadores/as de nível técnico:

[...] sobretudo devido à expansão econômica acelerada do capital monopolista e à implementação da indústria automobilística. Houve, então, em 1959, a transformação das Escolas Industriais Técnicas em Escolas Técnicas Federais, que ganharam personalidade jurídica e autonomia didática, administrativa técnica e financeira. Segundo Cunha (*apud* CAIRES; OLIVEIRA, 2018), isso possibilitou o aumento de matrículas e melhor adequação dos cursos às necessidades e realidades locais (Silva, 2021, p. 76).

Nos anos 1960 foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁷⁰ da educação, durante o governo de João Goulart - Jango. Foram tempos de efervescência social e ações educacionais cunhadas na educação popular, com forte atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE), a criação do Centro Popular de Cultura (CPC), do Movimento de Cultura Popular (MCP), do Movimento de Educação de Base e de Cultura Popular (MEB), a ocorrência do Encontro Nacional de Cultura Popular e Alfabetização de Adultos (Becker, 2021), entre outros.

O início da década de 1960 foi também o período em que Paulo Freire realizou o marcante processo de alfabetização de 300 trabalhadores rurais na cidade de Angicos em apenas 40 horas de estudos, implementando seu método inovador, cujas pedagogias buscavam a libertação dos/as educandos/as. A experiência foi tão exitosa que Freire foi convidado pelo governo para contribuir com um plano mais abrangente de alfabetização. Porém, tudo foi bruscamente interrompido com o advento do golpe militar e a implantação da ditadura, em 1964.

Vivemos uma profunda crise estrutural desde os anos de 1970, que culminou na reestruturação produtiva em nível global e na reação neoliberal para a manutenção do domínio do capital sob vários âmbitos da vida social. Como consequência, assistimos o aprofundamento das formas de exploração da classe trabalhadora pela burguesia, com intensificação para a

⁷⁰ Em 1971 foi promulgada uma nova LDB, no bojo do regime militar ditatorial, que foi substituída em 1996 pela LDB vigente atualmente, já no contexto da redemocratização do país.

supressão dos “laços de solidariedade e consciência de classe, procurando recompor sua dominação em todas as esferas da vida societal” (Antunes, 2018, p. 266).

Frigotto (2001) é explícito em alertar que não se pode nessa disputa (de projetos) acreditar que no processo de globalização e reestruturação produtiva a educação básica, a formação técnico-profissional, qualificação e requalificação profissional poderão sanar condições de desemprego ou subemprego.

O papel dos processos educativos, mormente a formação técnico-profissional, qualificação e requalificação, neste contexto, é de produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos “participativos”, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo e, na expressão de Antunes (1996:10), a tomarem-se déspotas de si mesmos (Frigotto, 2001, p. 48).

Essa contrarrevolução burguesa tem gerado impactos devastadores no trabalho, atingindo a sociedade contemporânea. Antunes (2020) aprofunda as reflexões sobre as estratégias de ataque ao trabalho e seus rebatimentos no cenário atual, considerando o nível de avanço que desfrutamos hoje na era da informatização, fruto do conhecimento humano socialmente produzido ao longo das eras.

Uberização do trabalho, distintos modos de ser da informalidade, precarização ilimitada, desemprego estrutural exacerbado, trabalhos intermitentes em proliferação, acidentes, assédios, mortes e suicídios: eis o mundo do trabalho que se expande e se desenvolve na era informacional, das plataformas digitais e dos aplicativos (Antunes, 2020, p. 11).

Foram expressões particulares na sociedade capitalista que fortificaram o trabalho alienado, estranhado, um esforço compulsório, uma expropriação que afeta todas as esferas da vida social, incluindo o campo educacional e sua forma de prestação enquanto política pública.

Os anos 1980, por sua vez, marcam a redemocratização do país. No âmbito das escolas técnicas ocorre a primeira eleição direta para diretor em São Paulo.

[...] com a vitória do Professor Antônio Soares Cervila, teve início uma expansão em unidades descentralizadas da Escola, pois sua plataforma política “propunha uma luta constante para tentar melhorar a qualidade do ensino, estimular a participação de servidores e estudantes na gestão escolar e mudar estruturas obsoletas, com transparência e democracia, sobretudo sem ilusões” (IFSP, 2019, p. 43). Assim, em 1987, foi criada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Cubatão/SP; e em 1996, em Sertãozinho/SP (Silva, 2020, p. 106).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Cidadã, resguardando direitos e responsabilidades referentes à educação no Capítulo III, Seção I, dos artigos 205 a 214.

Dos anos 1990 ao início dos anos 2000, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, se amplia o avanço do projeto neoliberal na educação, sob influência do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), favorecendo os interesses privados.

O objetivo da política educacional do governo FHC era “formar cidadãos capazes de se adaptarem às lógicas e demandas do mercado”, redefinindo as relações trabalhistas sob novas nomenclaturas (como colaborador, ao invés de funcionário) e apostando na versatilidade do indivíduo para dar conta das diversas atividades. Para tanto, o governo FHC promulgou em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação que, dentre outras ações, minimizou a obrigatoriedade da educação como intervenção do Estado, concentrando sua atividade na avaliação do ensino, o que de fato ocorreu, sem que houvesse a privatização da estrutura existente (Araújo, 2022, p. 63).

Em 1999 as escolas técnicas federais foram convertidas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET.

A obtenção do status de CEFET também agilizou a entrada da escola no oferecimento de cursos superiores, em especial na Unidade de São Paulo, na qual, no período compreendido entre 2000 a 2008, foram implantados diversos desses cursos, voltados à formação de tecnólogos na área da Indústria e de Serviços, Licenciaturas e Engenharias (IFSP, 2019 *apud* Silva, 2020, p. 106).

No governo FHC foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional do Ensino Superior (Provão), atendendo as diretrizes dos órgãos internacionais. O período se consolida por intenso impacto na educação, incluindo a educação superior que estava na mira da mercantilização para atender os interesses privados.

De 2003 a 2010 vigorou o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Originário do movimento dos/as trabalhadores/as, Lula simbolizava a esperança na melhoria das condições de vida da classe trabalhadora no país. Na educação se posicionou pela busca de sua universalização, com defesa dos princípios de democratização no acesso e permanência, gestão democrática e qualidade da política (Araújo, 2022).

Apesar da proposta de compromisso com a transformação da educação no país, Araújo (2022) refere que não houve mudanças significativas durante o primeiro mandato de Lula, que deu sequência às propostas de seu antecessor, uma vez que optou pela:

[...] a manutenção do processo de avaliação do ensino superior pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); e a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), com ampliação de oferta de vagas na iniciativa privada. Outra continuidade foi a substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com uma abrangência financeira maior que incluía todo o ensino básico,

a educação infantil e a educação de jovens e adultos tanto na área urbana quanto na rural (Araújo, 2022, p. 65).

No segundo mandato (2007 a 2010), o governo Lula instituiu propostas inovadoras que impactaram o cenário educacional no país, reconfigurando a história de gerações de jovens da classe trabalhadora que estavam privados/as do acesso e permanência no sistema formal de educação. Entre os destaques desse período está a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPC⁷¹) e da ampliação das universidades federais através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)⁷².

Daros (2019) recorda que o objetivo era

Expandir, interiorizar e consolidar a rede de Institutos Federais e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação, Profissional e Tecnológica e Superior; promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (Brasil, 2013 *apud* Daros, 2019, p. 34).

Na perspectiva de redução das iniquidades e democratização do acesso e permanência, não podemos esquecer da criação do Programa de Assistência Estudantil, por meio do Decreto n. 7234, de 2010, que compõe uma das frentes importantes de trabalho do Serviço Social na Rede Federal de Educação.

Apesar do objetivo claro de expansão, o processo não está imune aos projetos contraditórios em disputa na e pela educação, como evidenciado por Dantas (2020) em relação à EPT:

[...] a existência de pensamentos opostos em torno das concepções de Educação, que se expressam em todas as modalidades de ensino e reforçam as dualidades presentes na Política de Educação, assim como na EPT [*Educação Profissional e Tecnológica*], através da disputa entre um projeto de formação pautado na perspectiva ontológica de trabalho e educação, ou seja, na proposta de uma formação omnilateral, versus uma formação para o mercado de trabalho, segundo a qual valores como competitividade e individualismo se expressam principalmente pela marca da meritocracia, buscando formar para a competitividade (Dantas, 2020, p. 149, inclusão nossa).

Essas concepções contraditórias se materializam na atuação de profissionais da educação, que defendem a lógica meritocrática em contraposição ao projeto de educação defendido pelo Serviço Social e reforçam o sentido da dualidade na política, entre “uma

⁷¹ A RFEPC⁷¹ foi criada pela Lei n.11.982, de 2008.

⁷² O REUNI foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

formação omnilateral, versus uma formação para o mercado de trabalho” (Dantas, 2020, p. 149), expressas em um conjunto de valores pautados na competitividade e individualismo, como podemos ver no seio do IFSP, segundo as falas levantadas pela autora:

[...] a gente tem um grupo de docentes nas áreas mais propedêuticas que eles têm formação para docência, então a gente consegue dialogar e transitar nessa área, e tem o grupo que são engenheiros que estavam fora de mercado de trabalho, foram prestando concurso, foram entrando para a educação [...] esse é um grupo muito difícil de dialogar, porque é a meritocracia mesmo, os melhores alunos é que ficam, é bem difícil (Sujeito 5 GF CMP *apud* Dantas, 2020, p. 149).

[...] tem um grupo de profissionais docentes que entendem a educação como formação humana, formação de valores, uma educação na perspectiva mais popular, do Paulo Freire, e tem um grupo de profissionais, de técnicos, de docentes, que entende que ali é um espaço da meritocracia, dos melhores (Sujeito 4 GF CMP *apud* Dantas, 2020, p. 149).

Temos claro que os Institutos Federais (IF), assim como as demais instituições educacionais na sociedade capitalista, guardam contradições no que se refere ao campo ideológico. Por um lado, oferta uma educação para formação de trabalhadores/as para atendimento às demandas inerentes ao capital; por outro, cria espaços de diálogo, crítica e resistências às relações constituídas nos moldes da sociabilidade capitalista. Sendo que neste último aspecto, tenta desenvolver momentos de uma educação de caráter questionador e transformador. Uma educação que possa “possibilitar as pessoas das classes subalternas captarem de forma mais objetiva a própria realidade social contraditória da qual fazem parte” (Paro, 2002 *apud* Mendes, 2013, p. 27).

Sem dúvida um desafio que não pode ser superado apenas em um campo de expressão das relações societárias, mas no conjunto de suas totalidades, na qual a educação é campo fundamental, mas não único.

O governo de Dilma Rousseff deu sequência às diretrizes da política de educação de seu antecessor:

O projeto de desenvolvimento do país no governo de Lula é similar ao governo de Dilma Rousseff, que, interpretado como uma estratégia conduzida pelo Estado dentro do cenário neoliberal, busca potencializar os “gastos estatais” na esfera social. Apesar disso, os governos Lula e Dilma, em torno de seus discursos em prol dos pobres – com políticas de transferência de renda, aumento do emprego formal, interiorização de universidades públicas e acesso ao ensino superior – no ponto de vista ideológico não logrou ruptura com a lógica global do capitalismo e de suas bases fundamentais de superexploração da força de trabalho (Moraes *et. al.*, 2024, p. 210).

Em sua gestão foi aprovado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a “Lei de Cotas” (Lei 12.711/2012), que estabelece o ingresso nas

universidades e institutos federais por meio do sistema de reserva de vagas⁷³. Sendo que 50% das vagas de cada curso são destinadas a estudantes oriundos de escola pública, deste percentual há um quantitativo destinado às seguintes situações: estudantes autodeclarados negros, pardos, quilombolas⁷⁴ e indígenas, estudantes com renda per capita familiar de até um salário-mínimo⁷⁵ e estudantes com deficiência⁷⁶. Os quantitativos de vagas para cada uma dessas situações são considerados de forma isolada, assim como articulam mais de uma situação.

Em 2016 Rousseff sofreu o golpe que resultou em seu impeachment. Michel Temer assumiu a presidência e as políticas sociais sofreram terrível impacto com a instituição da PEC 95, que promoveu o congelamento dos investimentos públicos nas referidas políticas. Lima (2020, p. 46) acrescenta que houve um “aprofundamento da privatização da educação superior como política do governo de Michel Temer, via novo Programa de Financiamento Estudantil (FIES)”.

Figura 7 – Manifestação estudantil contra a PEC 95 “do Fim do Mundo”



Fonte: acervo pessoal.

As marcas do governo Bolsonaro (2019-2022) para a política de educação foram: o ataque ideológico (em um discurso pautado no projeto “Escola sem-partido”); a afronta e desvalorização dos servidores públicos; o incentivo à abertura de escolas cívico-militares; e o desfinanciamento da política, conforme aprofundamento realizado na Parte 1.

⁷³ De acordo com a Lei n. 14723/23, que altera a lei de cotas, o ingresso por meio do sistema de cotas só se dará caso o/a candidato/a com o perfil para reserva não alcançar a nota para ingresso pelas vagas de ampla concorrência.

⁷⁴ Incluído pela Lei n. 14723/23.

⁷⁵ Nova redação dada pela Lei n. 14723/23. A Lei 12.711/12 previa a per capita de um salário-mínimo e meio. A nova redação configura um retrocesso, uma vez que restringe a abrangência do perfil do público atendido.

⁷⁶ A inclusão da categoria pessoas com deficiência na lei de reserva de vagas foi feita através da alteração da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, pela lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

Em 2023, Luiz Inácio Lula retornou à presidência do país e prometeu, por meio do Ministro da Educação, Camilo Santana, a ampliação do quantitativo de câmpus dos Institutos Federais em 100⁷⁷ novas unidades no território nacional. Lula assinou a Lei n. 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, interconectando as políticas de saúde, educação e assistência social em prol da saúde e qualidade de vida da comunidade escolar (estudantes, professores, trabalhadores da educação e responsáveis por estudantes matriculados). No entanto, segue sem revogar a Reforma do Ensino Médio, tão prejudicial aos estudantes da educação pública.

Historicamente são muitos os desafios. Em 2022, segundo o relatório *Education at a Glance 2022*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil é o segundo país no mundo em número de jovens “nem-nem” (nem estudam, nem trabalham), correspondendo a 35,9% dos jovens de 18 a 24 anos, diante de uma média mundial – referente aos países membros – de 16,6%.

Esse é um dado com impacto negativo no âmbito educacional, no mercado de trabalho e nos resultados sociais, em especial considerando que este dado tem forte vinculação com as desigualdades de classe, uma vez que afeta em maior grau os/as jovens oriundos/as de famílias trabalhadoras de baixa renda.

Uma reportagem publicada pelo Diário de Goiás (2023)⁷⁸ refere que os/as jovens nem-nem “[...] somam 7,1 milhões, sendo que 60% são mulheres, a maioria com filhos pequenos, e 68% são pretos e pardos.”. Uma reiteração dos contextos desiguais vivenciados historicamente por mulheres e população negra no Brasil.

2.2. Trabalho do/a assistente social na Política de educação: história, contexto e os eixos de atuação

A inserção do/a assistente social na área de educação não é recente e está vinculada aos primórdios da profissão, desde os anos 1930 (Almeida, Férris, 2019). *A priori*, como da demanda da classe dominante pela formação moral, intelectual e técnica da classe trabalhadora; como forma de garantir a reprodução do capital no próprio campo da educação formal; na qualificação da força de trabalho nas mais variadas instituições; e em ações no campo da

⁷⁷ Matéria “Brasil vai ganhar 100 novos institutos federais, diz ministro”, publicada em 19 jan. 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/01/19/brasil-vai-ganhar-100-novos-institutos-federais-diz-ministro.ghml>>.

⁷⁸ Matéria “Lista coloca Brasil como segundo país com maior proporção de jovens “nem-nem”, publicada em 22.07.2023, disponível em: <https://diariodegoias.com.br/lista-coloca-brasil-como-segundo-pais-com-maior-proporcao-de-jovens-nem-nem-confira/327469/>

educação popular (CFESS, 2013).

Segundo Amaro (2012), a primeira lei acerca da implantação do Serviço Social educacional data da década de 1940, no Rio Grande do Sul, onde assistentes sociais eram designados a “intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social” (Amaro, 2012, p. 19). Igualmente podemos reconhecer que as experiências junto ao Serviço Social do Comércio (SESC) e ao Serviço Social da Indústria (SESI), também a partir dos anos 1940, são experiências na Educação, dado o caráter educacional dessas instituições (Dantas, 2021).

O trabalho profissional da época apresentava um típico caráter moralizador, controlador e de ajustamento, que se pautava “em ações educativas voltadas para o indivíduo e a família, compreendendo a questão social como problema moral e de responsabilidade individual” (Closs, 2017, p. 61).

Mas, apesar de remontar aos primórdios do Serviço Social, a ocupação efetiva na política de educação e os registros científicos sobre a temática ainda apresentam potencial para expansão, uma vez que as produções até duas décadas atrás eram discretas.

Nesse sentido, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) tem sido um forte articulador e incentivador para a ampliação da presença da categoria no campo da política de educação e nas discussões sobre nossa atuação nesse campo sócio-ocupacional.

Foram quase duas décadas de intensa articulação política e luta até a aprovação da Lei n. 13.935/2019, que reconhece a necessidade e determina a inserção de psicólogos/as e assistentes sociais nas equipes multiprofissionais das redes públicas de educação básica.

Vinte anos não são vinte dias e, ainda assim, a luta não está nem perto do fim, pois não se faz política pública sem orçamento. A Lei n. 14.113/2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), garantiu o reconhecimento da categoria como profissionais da educação e o seu provimento pelo FUNDEB. Porém, a Lei n. 14.276/2021, que alterou o FUNDEB, retirou a categoria dos grupos de profissionais que podem receber proventos pelo Fundo (dentro do percentual dos 70%) e deslocou a categoria ao percentual destinado para o pagamento de prestadores de serviços (30%) (CFESS, 2023).

Na prática, deixamos de fazer parte dos/as profissionais que compõem a equipe fixa da educação e nos convertemos em prestadores de serviços, com vínculos de trabalhos fragilizados, precarizados, de curto prazo, pejetizados (Antunes, 2018), limitados a disponibilidade orçamentária, podendo incidir em baixa remuneração e autonomia profissional relativa mais impactada no que se refere à inserção na educação básica municipal e estadual.

As formas de inserção de assistentes sociais na educação afetam a materialidade do trabalho. Condições de inserção mais flexíveis ou precárias, que colocam profissionais com reduzida proteção no trabalho reduzem a capacidade de contraposição à força político-institucional (Guerra, 2010), que avança na perspectiva neoliberal e gerencialista. No campo da educação temos profissionais com formas de trabalho organizado sob produção por metas, segundo relatos de profissionais pelo Brasil, ou mesmo evidenciando a descontinuidade do trabalho por contratações temporárias, modalidade cada vez mais comum que afeta as dimensões da profissão.

Tais condições podem gerar uma ação profissional focalizada, determinando o trabalho de assistentes sociais sob certas condições de inserção no campo ocupacional em debate, além de repercutir no “desgaste físico e mental” (Guerra, 2010, p. 721). A descontinuidade do trabalho também afeta a qualidade da política de educação e a consolidação do reconhecimento social da profissão e seu potencial na referida política.

Quanto a nossa participação no processo de trabalho coletivo (Marx, 2014), além das condições materiais de inserção e trabalho, a materialidade da nossa ação ocorre sobre as manifestações da “questão social”, cuja incidência requer articulação com outros/as profissionais, construindo estratégias conjuntas (Iamamoto; Escurra, 2020), que podem potencializar ou não as vias para a construção de uma sociedade que supere a contradição capital x trabalho. Em suma, ainda que trabalhemos “sozinhas/os”, nosso trabalho integra um processo de diferentes tipos de trabalhos combinados que se afetam e resultam na materialização dos resultados desses processamentos de trabalho na realidade dos sujeitos.

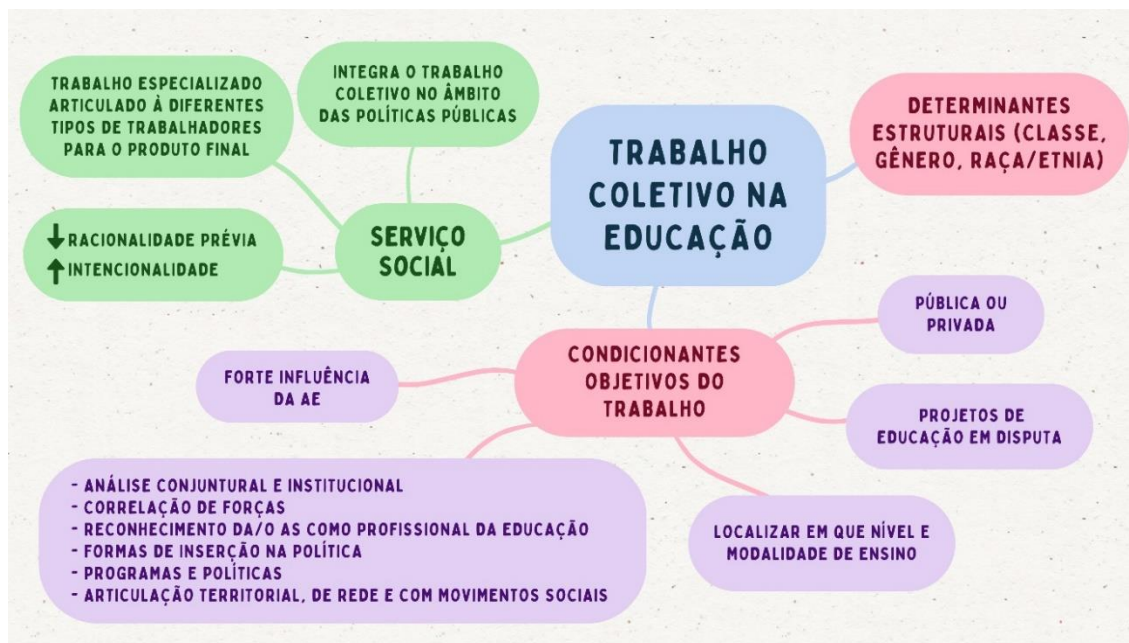
Dantas (2020, p. 120) destaca que a inserção dos/as trabalhadores/as deve ser pensada em termos não somente do processo de trabalho, mas como inserção em “diferentes processos de trabalho coletivo, constituídos por distintas combinações e complexidades dos seus elementos constitutivos”.

[...] a apreensão do trabalhador coletivo na especificidade do Serviço Social possibilita compreender o “lugar” do/a assistente social na instituição, assim como suas contribuições para o alcance do resultado almejado pela instituição e pela equipe em meio às contradições presentes nesse cotidiano de trabalho (Dantas, 2020, p. 123).

Pensando em nossa inserção no processo de trabalho coletivo no âmbito da educação, há alguns elementos importantes que devemos conectar aos nossos referenciais, bem como aspectos que devemos observar a partir das formas de inserção e das condições objetivas de materialização do nosso trabalho. Para isso, realizamos a elaboração de um mapa mental como

recurso didático-visual.

Figura 8 – Mapa Mental sobre o Trabalho Coletivo na Educação



Fonte: elaborado com inspiração em: Marx (2014); Almeida, Ferriz (2021); Dantas (2020).

O Serviço Social integra o trabalho coletivo no âmbito das políticas públicas e se constitui em um trabalho especializado articulado aos diferentes tipos de trabalhadores/as para geração do resultado/produto final, ou seja, a prestação do serviço social.

As análises sobre o Serviço Social no trabalho coletivo o colocam muito mais centrado no âmbito da intencionalidade que se vincula ao projeto profissional e de sociedade do que propriamente à sua racionalidade prévia na combinação desses trabalhos. Outro aspecto importante é que nosso trabalho responde às condições objetivas do campo sócio-ocupacional/política pública no qual estamos inseridos/as, nesse caso, na política de educação.

Assim, a capacidade de realizar a leitura desse campo e de nossa inserção é fundamental para a elaboração das estratégias de trabalho e posicionamento político-pedagógico nessa política social. Cabe, portanto, localizar em que nível e modalidade de ensino da política de educação ocorre esta inserção; e se é um espaço público ou privado no campo educacional, posto que cada um desses aspectos se vincula a fluxos, regimentos, orçamentos, programas existentes e cultura institucional próprios que afetam o processamento do trabalho do Serviço Social, para além da forma de vínculo de trabalho em que se deu nossa inserção. Por exemplo, na educação superior e EPT públicas nossa inserção e o trabalho cotidiano está fortemente vinculado e influenciado pelo programa e ações de assistência estudantil.

Na educação básica, nosso trabalho tem contornos mais indefinidos e em construção. De modo geral, vincula-se às particularidades da modalidade e nível de ensino (infantil, fundamental, médio). Há distintas situações de inserção e condições de trabalho, pois podemos estar vinculados/as diretamente à escola ou escolas em que atuamos, a alguma unidade de supervisão e assessoramento da política, à secretaria municipal ou estadual. A incidência do trabalho também dependerá do reconhecimento do/a profissional como profissional da educação, dando maior abertura e legitimidade (ou não) para nosso trabalho em função das requisições institucionais.

Certamente cabe acrescentar que requer de nós, nessa leitura conjuntural e institucional, independentemente do nível ou modalidade de ensino, a leitura de determinantes estruturais que alimentam as explorações e opressões (seja de classe ou expressos aspectos de gênero, raça/etnia), que se reproduzem também na educação e estão conectados às diversas expressões da questão social.

[...] diferentes frações da classe trabalhadora possuem diferentes níveis de acesso a aspectos básicos para produção e reprodução de sua força de trabalho, e que, portanto, desenvolvem historicamente diferentes estratégias de luta e de resistência. O acesso à alimentação, moradia, saúde, educação, lazer e transporte, bem como ao trabalho, está diretamente ligado às relações de raça, gênero, sexualidade etc (Fonseca, 2019, p. 291).

É importante destacar que a resultante dessas análises e a construção de estratégias estejam alinhadas aos eixos de atuação na política de educação.

Em relação à materialidade do trabalho do Serviço Social na política de Educação, o CFESS vem produzindo levantamentos sobre a atuação na área e orientações técnicas ao longo das últimas décadas. Em 2000 produziu o Parecer Jurídico n. 23/2000, pautado nos art. 4 e 5 da Lei n. 8.662/1993, articulando-os à possibilidade de implementação do Serviço Social na educação básica. Em 2001 criou um grupo de estudos sobre o tema e construiu a brochura *Serviço Social na Educação*, passando a monitorar os projetos de lei para inserção dos/as profissionais na área. Seguiu-se uma década de intenso trabalho até a publicação, em 2013, dos *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação* (CFESS, 2013).

Nos *Subsídios* a Educação é abordada enquanto dimensão fundamental da vida social, reconhecendo as contradições e disputas que nela se particularizam, bem como sua relação direta com o Trabalho, além da educação em seu caráter emancipador e aspectos próprios enquanto política social na qual se particularizam dimensões da inserção dos/as assistentes sociais e indica os eixos de sua atuação.

Dantas (2020), pautada em Frigotto, destaca que

[...] a perspectiva de compreender a Educação como um espaço de contradição e, por conseguinte, como campo da luta hegemônica frente a diferentes projetos educacionais ainda é pouco utilizada como referência nos estudos no campo da Educação. Mais que isso, pouco aparece como opção para construção/elaboração da atividade profissional no interior da escola, pois se carece de um aprofundamento teórico sobre tais categorias e sua articulação para revelarem não apenas seus limites, mas principalmente suas possibilidades (Dantas, 2020, p. 52).

Essa abordagem crítica e ampla para subsidiar o trabalho da categoria favorece o reconhecimento de tensionamentos políticos e ideológicos que refletem nos projetos de educação em disputa no país, o que exige dos/as profissionais que nela atuam a superação da ideia de neutralidade e a tomada de posição na busca pela garantia do direito humano e social à educação, problematizando que tipo de projeto de educação é e será defendido pelos/as profissionais no processo de trabalho coletivo/interdisciplinar; bem como demonstra que o trabalho precisa estar articulado ao movimento da luta de classes, para além dos contornos da atuação na política pública de educação.

Além disso, nos provoca a refletir sobre a construção de nosso plano de trabalho na educação, sua adequada articulação com o projeto ético-político (sustentado na base teórica que nos capacita a fazer a leitura da realidade de reprodução e contração), aprofundando os questionamentos sobre o quanto somos tomados pelo processo alienador e pela subsunção de nosso trabalho às demandas reprodutoras burocratizantes.

A educação que se quer emancipadora não se restringe à educação escolarizada, organizada sob a forma de política pública, mas não se constrói a despeito dela, visto que sob as condições de vida da sociedade capitalista é ela que encerra a dimensão pública que mediatiza, de forma institucional e contraditória, o direito ao acesso aos bens e equipamentos culturais de nosso tempo. Por essa razão a educação escolarizada ao passo que se constitui em expressão da dominação e controle do capital é ao mesmo tempo objeto das lutas das classes subalternas pela sua emancipação política. A arena da luta política e da disputa pela direção dos projetos societários e educacionais determina na sociedade capitalista a possibilidade de diferentes contornos da relação do Estado com a sociedade civil (Almeida, 2007, p. 3).

A categoria de assistentes sociais não deve se furtar a tal posicionamento em favor do projeto por uma educação emancipadora, posto que é uma importante profissão no trato da garantia dos direitos sociais, atuando desde o acesso do/a estudante à instituição até sua conclusão, articulada à comunidade, mobilizando em sua prática diversos aspectos da vida acadêmica do/a estudante.

Processos que podem envolver desde a oferta de programas de auxílio permanência até a acolhida e escuta qualificada dos/as alunos/as, com potencial para analisar e contextualizar a conjuntura contemporânea e seus rebatimentos estruturais alienantes que afetam a sociabilidade

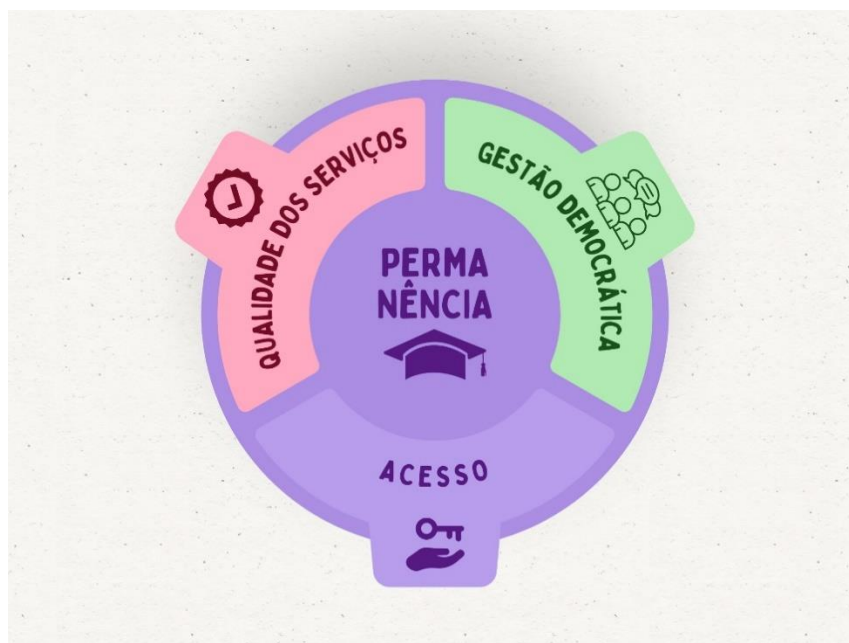
de estudantes e trabalhadores/as da educação.

Nosso trabalho profissional, apesar de inserido na educação formal, deve pensar a educação enquanto parte do universo humano, expressão de uma dimensão da vida social intrinsecamente ligada às dinâmicas sociais, perfazendo-se como processo fundamental de existência do homem (Mészáros, 2008), em sua interpretação universalizante.

Pensar a atuação do assistente social na área da educação requer pensar a política educacional em sua dinâmica e estrutura, o que significa dizer que o espaço escolar é apenas uma das imensas possibilidades de atuação deste profissional no campo educacional. Identifico que, talvez, pelo fato de que a escola representa simbólica e objetivamente de forma mais completa a área da educação, muitas vezes este privilegiamento do espaço escolar como locus de atuação dos assistentes sociais conduz uma leitura reducionista e equivocada da política educacional e, por consequência, das nossas próprias atividades profissionais e de nosso mercado de trabalho (Almeida, 2003, p. 8).

Um dos principais referenciais do Serviço Social na educação, se não o principal, desde o final dos anos 1990, o professor Ney Almeida (2003), aponta que o trabalho de assistentes sociais deve se dirigir essencialmente a quatro eixos centrais, que foram incorporados aos *Subsídios para a atuação na política de educação* (2013) e envolvem: atividades que busquem garantir o acesso à educação; ações que visem a permanência do/a estudante na instituição educacional; preocupação com a efetivação de ações que garantam a qualidade dos serviços e uma prática que invista na gestão democrática e participativa da população no sistema educacional. O trabalho se expressa, portanto, na ação direta no interior da instituição, na articulação e atuação em rede e na mobilização e integração com os movimentos sociais.

No entanto, tais eixos não devem ser considerados isoladamente, pois estabelecem uma conexão entre si e são relativos simultaneamente à política de educação e à esfera de trabalho dos/as assistentes sociais – questões que aprofundaremos no item 2.4. No momento, destacamos o fato de que o acesso e a permanência estabelecem uma relação indissociável e constituem para nós a centralidade entre os eixos de atuação.

Fluxograma 4 – Eixos de Atuação

Fonte: elaborado com base em CFESS (2013).

Ademais, a articulação desses eixos deve estar profundamente alinhada ao desvendamento das muitas camadas da reprodução social, tanto na incidência sobre a vida da classe estudantil e da comunidade acadêmica, quanto da nossa própria vida como integrantes da referida comunidade, como trabalhadores/as especializados/as inseridos/as em condições particulares de trabalho.

Devemos alinhar nosso trabalho a uma análise crítica das reproduções de exploração-opressão que operam nesse campo particular da sociabilidade; reconhecendo os elementos das relações de gênero, de território, de classe, de raça/etnia, das múltiplas desigualdades que demarcam as interações e as relações institucionais de poder. Relações que tanto reproduzem aspectos de opressão quanto demarcam pontos de ruptura, de gretas para a formação de resistências e transformações.

Martins e Santos (2016, p. 51) propõem que, ao pensarmos as desigualdades que, segundo elas, no Brasil “foram gestadas, desenvolvidas e aprofundadas entrelaçadas ao racismo que está impregnado na estrutura econômica, política e cultural do país”, devemos aludir para além da “questão social”, mas precisamos “conceber como questão (social) étnico-racial”.

Tais preocupações devem estar no centro da interconexão com os eixos de atuação, estabelecendo a devida articulação com os determinantes do sistema capitalista que operam suas opressões e dominações a fim de garantir a própria reprodução; portanto, reconhecê-los é essencial para seu enfrentamento.

Considerando que a educação formal se organiza em níveis e modalidades de ensino cujas particularidades exprimem a “dinâmica dos espaços ocupacionais, legislações, prerrogativa dos entes governamentais, profissionais e públicos” (CFESS, 201, p. 8), os desafios e as resistências que analisaremos nos itens a seguir estão carregados das marcas particulares do trabalho na educação profissional e tecnológica, especificamente no espaço ocupacional das profissionais de referência.

Apesar de integrarem o mesmo Instituto Federal de São Paulo, apresentam múltiplas variáveis (territoriais, econômicas, sociais e institucionais) que constituem experiências únicas e distintas entre si, e que por isso não têm a pretensão de se colocarem como experiências de “sucesso” ou como modelo; mas como um exercício dialético de análise da realidade, o que se apresenta e se constitui com caráter singular e universal, como uma referência para o diálogo e para a incorporação da experiência mediante o amadurecimento coletivo no movimento da constituição das formas de resistência e trabalho criador. Em termos da inserção de assistentes sociais no âmbito da educação profissional e tecnológica e do ensino superior, Dantas (2021) refere que, desde o início dos anos 2000, houve uma ampliação do quadro de assistentes sociais graças a expansão governamental da RFEPCT e da ampliação das universidades federais através do REUNI. E, particularmente, devido à demanda de atuação decorrente da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁷⁹, regulamentado mediante o Decreto n. 7.234/2010⁸⁰.

De acordo com o trabalho de Prada (2015), até julho de 2014 os Institutos Federais do Brasil, por exemplo, contavam com contingente de mais de 532⁸¹ assistentes sociais, já em 2018

⁷⁹ O termo “assistência estudantil” é amplamente utilizado e integra o decreto citado. Por sua vez, temos questionado se esta é a melhor nomenclatura dada a carga história que carrega e que recorrentemente a leva a associação com a “assistência social”. Por uma apropriação cultural, o termo assistência ainda vem muito carregado no imaginário coletivo da ideia de ajuda, da caridade e se constitui num ponto de desgaste cotidiano para romper com este entendimento errôneo, além de que parece constituir mais uma barreira que nutre posturas conservadoras e usa desse imaginário e desta associação para tentar vincular o programa e as ações ao caráter de controle sobre seus beneficiários e tensionar pelo recorrente desejo de contrapartida para algo que deveria ser concebido exclusivamente como um direito. Palavras carregam visões de mundo, projetos, crenças; aqui seria mais do que resignificar o termo e empreender o sentido da emancipação, uma vez que pode ser um desgaste de energia que deveríamos evitar para focar em outras lutas. Quem sabe, o adequado seja assumir um outro termo que congregue as particularidades da própria política e promova a construção de uma categoria que contemple com menor resistência a defesa da permanência estudantil e o assessoramento a estudantes. Uma provocação que não cabe ser aprofundada aqui, mas que sem dúvida deve ser central.

⁸⁰ O art. 2 prevê como objetivos do PNAES: “I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. E deve contemplar prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (art. 5)”.

⁸¹ Na pesquisa a autora considerou somente assistentes sociais que atuavam como técnicos administrativos, não contabilizando profissionais que estavam atuando na docência.

o número alcançava aproximadamente 713 profissionais, integrando as equipes multiprofissionais de diversos câmpus pelo Brasil (Prada; Garcia, 2019).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, o IFSP (onde atualmente trabalham as assistentes sociais que participaram da pesquisa, integrantes do Coletivo), a inserção de assistentes sociais ocorreu em 1989, sendo que até 2007 eram apenas duas profissionais integrando o quadro institucional (Silva, 2015). Antes da implementação do PNAES, o trabalho de “apoio e suporte” ao estudante era feito pelo Programa Caixa Escolar, conforme aponta Angelo (*et al.*, 2021); a criação do PNAES, em 2010, pelo Governo Federal, reconfigurou a atuação do Serviço Social no campus e no IFSP” (Angelo, *et al.*, 2021, p. 538).

Com a expansão, o IFSP passou a contar com 39 assistentes sociais, em um quadro formado majoritariamente por profissionais mulheres, brancas, na faixa de idade de 30 a 39 anos, graduadas no ensino presencial há mais de 10 anos: “[...] cerca de 60% realizaram algum curso de especialização lato-sensu; mais de 50% têm o mestrado concluído e cerca de 25% tem o doutorado concluído ou em andamento” (Dantas, 2020, p. 208), atuando no IFSP entre 05 e 10 anos, na data pesquisada.

Silva (2020), ao resgatar o debate sobre as mudanças ocorridas na EPT referente à oferta do tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como seu caráter político, consegue captar por meio de sua pesquisa de campo⁸² o que representa o trabalho do/a assistente social nesse espaço sócio-ocupacional, a partir da perspectiva de uma profissional participante:

[...] ela foi criada dentro das perspectivas do mundo do trabalho, do capitalismo, enfim, então a educação profissional no início era totalmente voltada para o ensino de uma tarefa, de um ofício que eles chamavam, né. E agora, eu acredito que houve avanços, a educação profissional tomou uma dimensão dentro dos avanços das discussões educacionais e pedagógicas, que não é só aprender um ofício, é também a pessoa ter uma trajetória humana, plural, também profissional. [...] a gente tem atuado no Instituto Federal tentando abarcar a totalidade do ser humano, os aspectos dentro da sua totalidade, tanto que tem a relação do ensino, da pesquisa, da extensão [...] (Ametista, 2020 *apud* Silva, 2020, p. 67).

A atuação de assistentes sociais no IFSP no âmbito do ensino é normatizada pela Resolução n. 138/2014⁸³, que institui e regula a Coordenadoria Sociopedagógica (CSP),

⁸² Referente a tese de doutorado da autora, intitulada *O cotidiano dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva da articulação entre ensino, pesquisa e extensão: uma análise do(s) seu(s) “sentido(s) político(s)” a partir dos IF's da região de Campinas*, que investiga os sentidos políticos articulados nas ações de ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa de campo envolveu a entrevista com assistentes sociais dos IFSPs da região de Campinas. As profissionais entrevistadas foram nomeadas com nomes de joias preciosas, como é possível observar na citação.

⁸³ O art. 1º estabelece que a Coordenadoria Sociopedagógica é formada por assistente social, pedagogo, psicólogo e técnico em assuntos educacionais (trata-se de profissional com diploma de licenciatura em alguma área do saber); podendo contar com outros servidores em sua composição. A Resolução n. 138/2014 consta nos Apêndices.

constituída por equipe multiprofissional que deve atuar em caráter interdisciplinar, contando com a:

[...] integração de profissionais de áreas diversas com intuito de assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP, nas modalidades de ensino presencial e a distância (IFSP, Resolução n. 138/2014, art. 1º, parágrafo único).

As atribuições gerais da equipe estão elencadas no art. 2 da Resolução. No art. 3 constam as atribuições específicas de assistentes sociais enquanto membros da equipe multiprofissional de ação interdisciplinar, estando listados 13 elementos prioritários que competem ao trabalho na equipe, sendo o primeiro (e que aparece de modo recorrente nas pesquisas sobre o trabalho no âmbito da educação profissional e tecnológica⁸⁴): “a) Coordenar o desenvolvimento da Assistência Estudantil nos campi”, seguido por “c) Realizar análise socioeconômica da Política de Assistência Estudantil”.

Essa é uma demanda citada recorrentemente nas ponderações das profissionais de referência e que tem quase subsumido outras direções e possibilidades do trabalho na educação profissional e tecnológica, dado o processo de intensificação na lógica burocratizante da gestão de programas.

A atuação na gestão e execução da Assistência Estudantil é um trabalho extenso, abrangente e altamente demandante, uma vez que a instituição possui uma Política específica. As Resoluções IFSP n. 135 e n. 136 do IFSP, ambas de 2014 (mesmo período da Resolução n. 138/2014) foram os documentos que instituíram a Assistência Estudantil enquanto Política (PAE) no âmbito do IFSP e normatizaram os auxílios previstos na Política, respectivamente; em consonância com o Decreto n. 7.234/2010.

A construção das Resoluções contou com a participação ampla da categoria, bem como em sua posterior revisão, que culminou nas Resoluções n. 41/2015 e n. 42/2015, que alteraram respectivamente as resoluções anteriormente citadas.

No art. 11 das Resoluções n. 135/2014 e n. 41/2015, fica definido que a PAE deve contar com equipe básica para atendimento aos discentes e que em sua constituição deve contar com assistente social. Apesar de instituir uma equipe básica específica para a PAE, na prática o trabalho é realizado pela equipe da CSP, o que inclui o Serviço Social, que possui, ainda, como competências, segundo a Resolução n. 138/2014:

[...] b) Prestar orientações aos estudantes quanto aos direitos e deveres sociais e

⁸⁴ Para maior aprofundamento, consultar os trabalhos de: Dantas (2020); Prata (2015); Silva (2015).

estudantis; [...] d) Coordenar ações, programas e projetos na área do Serviço Social; e) Realizar acompanhamento social, quando necessário, aos estudantes e familiares; f) Desenvolver o trabalho em rede com as políticas públicas e sociais existentes, realizando encaminhamentos quando necessários; g) Participar das ações inclusivas do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); h) Elaborar relatório, parecer e laudo na área do Serviço Social, quando necessário; i) Participar dos conselhos deliberativos e pedagógicos com objetivo de identificar questões que exista a necessidade de intervenção do assistente social, bem como contribuir, nas situações em que há acompanhamento social contínuo para que a realidade socioeducacional dos estudantes seja compreendida em sua totalidade; j) Participar das reuniões de pais, quando solicitado ou necessário; k) Analisar dados estatísticos em sua área de atuação; l) Elaborar relatórios, pareceres e documentos específicos à sua área de atuação; m) Orientar os docentes sobre situações de vulnerabilidade social dos discentes, se necessário, e de acordo com o sigilo profissional previsto no Código de Ética de Assistentes Sociais (IFSP, 2014, art. 3).

Cabe observar que estão em consonância com as competências previstas no art. 4 da Lei n. 8.662/1993, que regulamenta a profissão, com algumas especificidades do trabalho na educação.

Mas há um ponto a analisar na Resolução: ela parece transmitir algum desencontro, indefinição ou dissenso sobre até que ponto há um reconhecimento da Assistência Estudantil enquanto uma política com concepção ampla de *permanência estudantil*, o que leva a instituir no âmbito da CSP tantas outras atribuições de investigação, planejamento e acompanhamento ao Serviço Social especificadas para além das alíneas a) e c), que trataram especificamente da PAE; e o quanto a diversidade e volume de atividades não articuladas entre si à lógica da permanência estudantil pode converter ou restringir a execução da PAE em ações meramente burocráticas, vinculadas a sua execução operacional/administrativa.

Há, além disso, na alínea g) a previsão de atuação junto ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), regulamentado pela Portaria Normativa Ret IFSP n. 8/2021, em substituição à Resolução n. 137/2014. O NAPNE é um Núcleo de caráter consultivo, executivo e de assessoramento, de composição multiprofissional e tem por finalidade

[...] desenvolver ações, programas, projetos que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e êxito, e na sua qualidade de vida com ética, respeito, cidadania e social (art. 2).

Assim, o NAPNE está voltado para o atendimento especializado ao público da educação especial nos parâmetros da legislação vigente. Os/as estudantes que não se integram a esse público específico devem ser atendidos/as pela equipe multiprofissional da CSP, de acordo com o § 2º do art. 2 da normativa.

No art. 10 da normativa n. 8/2021, que trata das competências do NAPNE em cada câmpus, ficam estabelecidas 20 diretrizes de trabalho que competem ao núcleo, com complexidade e especificidade de trabalho muito particulares às demandas do público: desde monitorar a adaptação arquitetônica das unidades a elaborar planos de ensino individualizados para cada estudante em acompanhamento, incluindo a contribuição do Serviço Social, conforme art. 11⁸⁵ da norma, em seus conhecimentos específicos; além de incentivar e propor projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre temáticas ou demandas relativas ao NAPNE.

Tanto a PAE quanto o NAPNE constituem demandas muito abrangentes e complexas que requerem equipe de trabalho específica, porém figuram dentro das atribuições e competências da CSP como se se tratassem de tópicos menores de trabalho integrando uma demanda geral e equilibrada, mas que na realidade são núcleos e políticas que requerem fluxos, recursos, espaço físico e equipe de trabalho específicas para seu desenvolvimento.

Ainda que não se operassem com equipes exclusivas, devido ao volume de ações e a qualificação requer, seria necessário, no mínimo, que as CSPs tivessem em seu quadro equipe ampliada para atender a demanda. Imediatamente no início da pesquisa de campo com assistentes sociais surgiram alguns pontos desafiadores relacionados a essa discussão: insuficiência de profissionais na equipe técnica; sobrecarga e solidão/falta de suporte na execução do Programa de Auxílio Permanência (PAP)⁸⁶ e outros; e adoecimento pelo trabalho, processo de trabalho adoecedor.

A sobrecarga de trabalho e demandas postas à equipe multiprofissional, associada à insuficiência de membros na equipe, uma vez que a equipe que opera a Política de Assistência Estudantil e o NAPNE é a equipe da CSP, cuja coordenadoria possui atribuições específicas, acarreta o desgaste e adoecimento das profissionais. Esse adoecimento foi expresso pontualmente em alguns momentos dos relatos das profissionais de referência na Parte 1, vinculado à ideia do trabalho desrealizador, mas o retomaremos no próximo item.

Ademais, é requerido dos/as assistentes sociais, além do estabelecido pelas normativas, a participação ou realização de ações burocratizantes e participação em comissões e núcleos que não são competência do/a assistente social.

⁸⁵ O art. 11 da Normativa n. 08/2021 dispõe sobre a composição da equipe básica e inclui a presença de ao menos um/a assistente social.

⁸⁶ O PAP no âmbito do IFSP é o programa que visa a permanência estudantil através do repasse de auxílios alimentação, transporte, moradia, auxílio a pais estudantes, auxílio material e auxílio saúde, com recursos disponibilizados pela PNAES, destinados a solicitantes que possuem o perfil socioeconômico após a seleção; juntamente com as ações universais – que permite o atendimento com repasse financeiro para eixos de cultura, esporte e lazer independentemente do perfil socioeconômico – constitui a Política de Assistência Estudantil.

Desse modo, converte-se em condição inviável trabalhar com equipe mínima, que em alguns câmpus é inexistente, pois não conta com todas as categorias profissionais, em um trabalho que requer o máximo de profissionais com formações específicas, como é o nosso caso. É preciso buscar o equilíbrio entre a demanda de trabalho e a equipe multiprofissional condizente com esse volume, um fator primordial para o bom andamento da política e para garantia de sua qualidade. Este é certamente um campo da disputa político-pedagógica que demanda nossa atenção e envolvimento.

Essas ponderações são importantes para nos aproximarmos da compreensão dos desafios enfrentados pelos/as profissionais de referência em seu campo sócio-ocupacional, ou seja, as formas de inserção, as requisições institucionais, as condições objetivas de trabalho são determinantes para sua materialização.

O significado social do trabalho profissional do assistente social depende das relações que estabelece com os sujeitos sociais que o contratam, os quais personificam funções diferenciadas na sociedade. Ainda que a natureza qualitativa dessa especialização do trabalho se preserve nas várias inserções ocupacionais, o significado social de seu processamento não é idêntico nas diferenciadas condições em que se realiza esse trabalho porquanto envolvido em relações sociais distintas. Os empregadores determinam as necessidades sociais que o trabalho do assistente social deve responder; delimitam a matéria sobre a qual incide esse trabalho; interferem nas condições em que se operam os atendimentos assim como os seus efeitos na reprodução das relações sociais. Eles impõem, ainda, exigências trabalhistas e ocupacionais aos seus empregados especializados e mediam as relações com o trabalho coletivo por eles articulado. É nesta condição de trabalhador assalariado que o assistente social se integra na organização do conjunto de trabalhadores a fins, por meio de suas entidades representativas, e com a coletividade da classe trabalhadora” (Iamamoto, 2008, p. 215).

As condições objetivas de trabalho marcaram os desafios vivenciados pelo Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP e que foram se agudizando nos anos que precederam a pesquisa, como o aumento da demanda de trabalho, a insuficiência de profissionais na equipe, a intensificação dos processos burocratizantes, o sentimento de solidão na execução da PNAES nos câmpus. Ao mesmo tempo, marcaram sua resistência, as quais compõem as memórias guardadas pelas profissionais e captadas na tese de Dantas⁸⁷ (2020), em que podemos apreciar

⁸⁷ Tese de Doutorado em Serviço Social da Maria Dantas, pela PUC/SP, de 2020, intitulada *O trabalho de assistentes sociais na Educação Profissional e Tecnológica: desvelando seu processamento no Instituto Federal de São Paulo*, que trata especificamente sobre o trabalho de assistentes sociais e revela particularidades do processamento do trabalho no IFSP. Na pesquisa de campo a autora realizou grupos focais e entrevistas individuais com as assistentes sociais por regiões onde estão localizados os câmpus, garantindo a representatividade territorial, a diversidade regional e a participação ampliada das profissionais num diálogo grupal e complementação das informações com entrevista junto a representantes escolhidas a partir da participação nos grupos focais.

traços do sentido de solidariedade de classe e cooperação, que marcam o sentido do próprio Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP.

[...] teve um momento muito feliz para mim no Instituto Federal, que foi a **construção do nosso coletivo**, que a gente iniciou esse processo com a participação em Ouro Preto [...] **a gente se fortalecendo**, uma ajudando a outra, as trocas de informação, pra mim foi o melhor momento de Instituto Federal. (Dália⁸⁸) (Dantas, 2020, p. 241, grifo original).

Eu acho super **positivo ter esse coletivo**, só acho que **a distância dificulta um pouco que a gente seja mais atuante nesse espaço de coletividade** [...] mas **para mim eu me sinto fortalecida** quando estou nesse espaço do coletivo nosso de profissionais do Serviço Social do Instituto Federal. [...] acho que é um espaço que fortalece (Jasmin) (Dantas, 2020).

Dessa contradição desafios x potência para a luta coletiva emerge o sentido criativo das condições de resistência e tensionamento por um projeto de educação, partindo das bases concretas do trabalho, amparada no senso de coletividade e na direção social e política.

2.3. O paradoxo entre desafios profissionais e autonomia relativa: particularidades do trabalho e a experiência de membras do Coletivo do IFSP

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malva dez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que estão submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial (Freire, 1996, p. 9).

No mapa mental (Figura 8) apresentado anteriormente, observamos que as formas de inserção profissional em um dado campo sócio-ocupacional podem afetar o exercício da autonomia relativa. No momento em que as novas morfologias do trabalho o convertem no privilégio da servidão (Antunes, 2018) vivenciamos na profissão as novas formas de inserção precarizadas que geram novas condições de trabalho, afetando a autonomia relativa do Serviço Social.

Quanto a esse aspecto, ainda que o IFSP contemple nesse momento histórico uma forma de inserção do trabalho do/a assistente social sob os parâmetros do trabalho protegido e estável

⁸⁸ A autora em sua tese utilizou nomes de flores para identificar as participantes-voluntárias de sua pesquisa de campo. Consideramos importante reproduzir a fala das participantes dada a riqueza do conteúdo e o valor da experiência narrado diretamente por quem a vivencia.

que regem o serviço público brasileiro, observa-se a intensificação do trabalho e as demandas burocratizantes no Serviço Social, produzindo desdobramentos sobre o trabalho no cotidiano.

Como vimos, a atuação das membras do Coletivo no IFSP envolve uma série de demandas estabelecidas em portarias e normativas vinculadas à assistência estudantil, à CSP e ao NAPNE. Na medida em que as ações, comissões, programas e núcleos foram sendo instituídos, as requisições pelo trabalho de assistentes sociais ampliaram-se sem, contudo, haver ampliação do quadro profissional.

Esse é um aspecto que Ipê, assistente social participante da pesquisa, aponta enfaticamente como um desafio, elaborando reflexões sobre a operatividade dessas três frentes colocadas no âmbito das atribuições da CSP:

Quando foram construídas as resoluções do sociopedagógico, da assistência estudantil e do NAPNE, que foi tudo numa... É fruto, de um lado, de um trabalho que foi, foi simultâneo e que tava... esses trabalhos estavam localizados no sociopedagógico. Então todos os documentos têm uma conexão entre si, né?

E até então a gente tinha uma vinculação, que era a Pró-Reitoria de Ensino. Hoje a gente tem uma fragmentação, né? Por conta de processos de gestão, então a gente tem uma diretoria que vincula a assistência estudantil. A gente tem a própria Pró-Reitoria, que vincula o sociopedagógico e a gente tem uma coordenação que vincula o NAPNE, ou seja, são três instâncias diferentes.

Em todos os três falam sobre a equipe mínima e equipe mínima, na verdade, mínimo é a equipe. A gente não tem uma equipe para cada uma dessas instâncias. E aí a compreensão da instituição que a gente tem que estar cobrindo tudo. Ou seja, na prática, existe uma sobreposição de trabalho, uma tripla vinculação. Então a gente é uma que vale por três ou por quatro, por cinco, né?

E cada vez que a gente é demandado, a gente acaba, respondendo a uma coordenação, a uma chefia diferente. E isso pra mim é uma coisa que me enlouquece, porque a gente não tem que trabalhar por três, deveria ter, se fosse o caso, mais pessoas trabalhando (Ipê, no encontro de sistematização).

Identificamos no relato a reiteração da sobrecarga de trabalho gerada pela intensificação das demandas de trabalho e pelo aumento das requisições institucionais, parte dela decorrente da própria consolidação e aprofundamento da operacionalização da EPT, sob a racionalidade gerencial em termos de gestão. Ipê alude, ainda, à problemática da falta de centralidade da gestão no que se refere à supervisão do trabalho dos/as profissionais lotados/as na CSP, fruto da fragmentação interna do organograma institucional, que sofreu alterações.

Essa é uma queixa recorrente também de Jacarandá, em momentos distintos do processo de sistematização, da qual o grupo é partidário. A esse respeito problematiza:

[...] o IFSP não disponibiliza espaços institucionais de supervisão técnica e reunião técnica. Essa **ausência de norte técnico me incomoda muito**, pois durante anos, no meu trabalho anterior, essa foi uma das minhas pautas de militância... e mesmo naquele espaço tão ruim, tão opressor, ainda tínhamos a figura de representações técnicas e espaços de encontro, tanto institucionais, como de militância (espaços

sindicais, [...] coletivo estadual, espaços do CRESS, etc.) (Diário de Campo da profissional de referência Jacarandá).

À primeira vista, a falta de retaguarda teórico-metodológica e institucionalidade pode camuflar uma falsa noção de autonomia concedida aos câmpus e à categoria. Mas na prática constitui uma diretriz, estrutura e suporte de gestão para a operacionalização de um trabalho multiprofissional que atende apenas às requisições institucionais que são repassadas.

A gestão da política de educação não pode ser isenta dos aspectos relativos à gestão do trabalho, educação permanente e supervisão técnica dos/as trabalhadores/as da educação, como é apontado pelo Coletivo de Assistentes Sociais, o que poderia contribuir para o reconhecimento e enfrentamento das sobrecargas de trabalho e da necessidade de ampliação das equipes. Com superiores hierárquicos distintos, requisitando e operando demandas separadamente, fica prejudicada a articulação do trabalho coletivo, a visão de totalidade na prestação da política e a dificuldade de reconhecer a intensificação que vem se materializando.

Acerca desse aspecto, a participante Araucária complementa a reflexão e avalia que é preciso coletivizar o debate e analisar os limites institucionais e seus rebatimentos no trabalho das assistentes sociais, buscando a compreensão até mesmo para dirimir o sentimento de culpa e individualização tão recorrente nas falas das profissionais nos primeiros encontros. No contexto de sua fala, Araucária acredita que o processo de sistematização pode contribuir para essa pauta:

E aí o formato de trabalho é cruel né? Ele é **bem cruel porque ele terceiriza uma responsabilidade que é da instituição sobre o trabalhador.**

E aí a gente se vê numa condição também de buscar respostas, **se sentindo falho ou sentindo a incompletude como algo individual. E, na verdade, é institucional, é estrutural.** A gente consegue com as construções de questionamento, eu acho que é **tensionar um pouco e melhorar as condições** como vocês se propuseram, como se deram a construção dos documentos e refletindo com a equipe de trabalho, pressionando a gestão, a gente consegue melhorar algumas coisas, mas parte delas não, está dada, estão dadas pelas condições objetivas do nosso espaço de trabalho. Então a gente pode também tentar trabalhar e pensar sobre isso, porque até onde eu consigo, até onde está dado o limite da nossa intervenção e até onde é estrutural, que vai afetar nosso trabalho (Araucária, no encontro de sistematização).

A possibilidade de coletivizar as reflexões aparece, inclusive, nas discussões como uma oportunidade gerada pelo grupo de sistematização para uma retroalimentação do Coletivo de Assistentes Sociais, que vem sofrendo um processo de fragilização e rebatimentos dos acontecimentos históricos da constante luta pela manutenção da democracia burguesa no Brasil e dos rebatimentos do pós-pandemia mundial.

O trabalho remoto, as dores da pandemia e a intensificação do trabalho, em tempos de avanço do conservadorismo e do neofascismo, que ficaram evidenciados com o golpe de 2016,

impactaram o Coletivo e reduziram sua articulação. A realização desta pesquisa de campo trouxe contribuições para refletir sobre o trabalho e serviu de gatilho para o (re)fortalecimento do Coletivo; apesar dos interesses contraditórios e do momento político expresso nas forças contrárias:

Esse grupo participante da pesquisa foi formado a partir do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP. O que acabou refletindo numa provocação para o Coletivo, diante de todas as dificuldades enfrentadas com as constantes ações da gestão para nos desmobilizar (Cerejeira, no encontro de sistematização).

A participante Cerejeira remete às requisições institucionais de controle – como a realização de uma auditoria interna sobre o Programa de Assistência Estudantil, que, além de ter sido analisada pelo grupo como mal elaborada, recaiu basicamente sobre o Serviço Social, como se coubesse apenas a essa categoria a responsabilidade pela permanência estudantil –, e ao processo de revisão das resoluções institucionais que normatizam a operacionalização da PAE, uma vez que o interesse institucional em alterá-la vem crescendo nos últimos anos.

Essas ações respondem aos interesses de captura e mercantilização do fundo público, que se traduzem em modos de flexibilizar, por meio de processos de gestão, o Programa, a fim de cobrir a insuficiência de orçamento em outras frentes de atendimento aos/as estudantes, gerando uma descontinuidade momentânea no número de estudantes atendidos/as.

Um exemplo é a ampliação do uso do recurso do PAP para custear a alimentação escolar dos/as alunos/as do ensino médio integrado, que deveria ser custeada via Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) ou utilizar o PAP para aportar os recursos na construção de um restaurante universitário, deixando de repassar os auxílios diretamente a discentes no ano do uso da verba para a referida construção.

Sobre a auditoria e a alteração das resoluções da PAE, temos a seguinte análise:

Veio com projeto intencional de oprimir, de desgastar, de adoecer, de despotencializar a capacidade de trabalho que o Coletivo tem. Não foi à toa, eu acho, que veio na acidez, vamos dizer, de uma campanha velada que já está rolando por aí um processo para a reitoria, tantos pedidos de revisão de normativa, a auditoria mal elaborada e às pressas pra poder conter a força que estava novamente crescente do coletivo [de AS]. Parece um freio de mão e isso resvala na subjetividade do trabalhador. Então a gente fala dessa permanência subjetiva do estudante, objetiva e subjetiva. Mas nossa subjetividade, de classe trabalhadora também é impactada. Então eu acho que é normal e é compreensível você se sentir assim. Mas quero dizer que pra mim você é uma referência profissional, de competência e de gás (Araucária comenta a fala da Jacarandá sobre não estar bem durante um dos encontros).

A fala de Araucária ocorre em resposta à Jacarandá, que partilhou suas angústias quanto às condições de trabalho e sua dificuldade em fazer o enfrentamento. “Hoje existe uma

tendência [institucional] a haver uma preocupação mais pelo controle sobre o trabalho do que sobre os próprios resultados desse trabalho” (Ipê, no encontro de sistematização), uma lógica que impacta a qualidade e as condições de trabalho do Coletivo.

A análise de Araucária em diálogo com Jacarandá, revela que o Coletivo não está isento do campo minado e da disputa entre as forças institucionais dominantes e a acumulação de forças em termos de resistências. Mas, ao mesmo tempo, é afirmadora da afetividade e capacidade de acolhida do grupo, além da confiança para compartilhar as fragilidades e/ou sofrimentos, que, apesar de aparecerem em relatos individuais, são expressões de um contexto coletivo.

Os momentos de recuo e esgotamento profissional não são um desafio exclusivo do Coletivo de Assistentes Sociais, mas são vivência do conjunto dos/as trabalhadores/as na conjuntura atual e parte de um projeto hegemônico. Lutar tem sido exaustivo e muitos têm recuado, exaustos.

Conheci ele logo que cheguei ao câmpus, somos “dos antigos”, nos aproximamos por meio das ações do sindicato, ele falou um pouco sobre a organização sindical no câmpus na atualidade. Ele disse que sente uma individualização das questões dos servidores, “cada um por si”, acha que sempre foi assim, mas agora está mais. Ele tem sentido muito isso. Cada um tem que cumprir o seu e pronto. O que dá ânimo, para ele, são os alunos (Diário de campo de Amendoeira, sobre o encontro com outro servidor no IF).

As condições objetivas experienciadas marcam a materialidade do trabalho e afetam o sentido e/ou as condições de efetivação do projeto profissional, ao mesmo tempo em que sofremos os constrangimentos e adoecimentos de nossa condição assalariada, intensificada pelos processos gerencialistas e pós-pandêmicos.

O peso da realidade do outro também recai no processamento de trabalho de assistentes sociais, afetando em duas dimensões: ao se deparar com os limites da profissão que, inserida na divisão sociotécnica do trabalho, afetado pelo conjunto dos determinantes estruturais; e, por outro lado, na sua subjetividade amplamente humana, que percebe sua pequenez no trabalho diante do tsunami capitalista, longe de nossas mãos, mas presente na dor que opera sobre os/as trabalhadores/as.

Assim, a falta de criticidade, o recuo ou a desistência não são restritos àqueles que não podem revelar as camadas da realidade objetiva que os afeta por sua condição humana, em um trabalho alienante, os anestesia e quase os paralisa, levando-os a naturalizar as aberrações produzidas pelo capitalismo, como uma forma de evitar ou retardar o próprio adoecimento emocional e físico.

Por isso é tão importante fortalecer o trabalho em seu carácter coletivo e a potência transformadora que carrega o carácter político-pedagógico da profissão, por seu contraponto, que nos coloca em perspectiva, retirando-nos do fatalismo, da inércia e do sentimento de impotência.

A realização da sistematização de experiência possibilitou captar o movimento e o processo de humanização da pesquisa, o que contribuiu para reduzir o impacto do desafio. Experienciamos momentos de emoção externalizados por lágrimas nos encontros virtuais, de identificação nos relatos de angústia e opressão cotidiana, na sensação de sobrecarga e esgotamento. Mas também de acolhida, proteção e pertencimento, de esperança e possibilidades, de troca de conhecimentos e afetos.

Os encontros, primeiro, me ajudaram a chegar no IFSP, foi como que o espaço de recepção que eu ainda não tinha tido. E foi assim, penso, porque se configurou como espaço de acolhimento entre nós, assistentes sociais, trabalhadoras mulheres; espaço em que fizemos análise de conjuntura institucional; reflexão sobre disputa de projetos de educação, mas sobretudo no IFSP. Projeto de profissão do Serviço Social na instituição; organização do processamento do trabalho; violências institucionais que sofremos; organização coletiva para resistências (Cerejeira, no encontro de avaliação do processo de sistematização).

[...] é importante registrar que este espaço [de processo de sistematização] tem sido, para mim, um momento de suspensão do cotidiano essencial e único (Jacarandá, no encontro de sistematização).

Contudo, são espaços pontuais e/ou temporários que não tem por si só condições de alterar o conjunto de determinações e barreiras institucionais ao trabalho e à totalidade dos sofrimentos ético-políticos vivenciados no campo sócio-ocupacional pelas profissionais de referência, certamente são um respiro importante e uma via de fortalecimento coletivo, mas não podem ser compreendidos como suficientes.

[...] ainda me sinto muito despreparada [se refere ao tempo de sua inserção no IF], desprovida de todos os saberes cotidianos necessários – saberes que vejo inclusive como obrigação da instituição compartilhar comigo. [...] o cotidiano me demanda muito mais, pois sempre preciso parar, elaborar, procurar ajuda, refletir de novo, ler muito mais pois é uma área que não domino, com muitas regras novas.[...]. Por isso o espaço que o projeto [do grupo de sistematização] proporciona é muito importante. **Senti-me acolhida, direcionada**, como quando estamos no escuro e conseguimos enxergar uma luz ou quando estamos no frio e encontramos um cobertor. **Esse espaço acaba ocupando esse vácuo deixado pela instituição – o que deve ser objeto de nossa reflexão também, até para não colocarmos nela expectativas que seriam de obrigação das nossas chefias, da instituição** (Diário pessoal de Jacarandá).

Jacarandá reflete sobre o significado de espaços, tanto no Coletivo como o promovido pela pesquisa, permitindo-nos reconhecer a sua relevância como um processo dialético que, por sua capacidade de mobilizar o campo sócio-ocupacional e produzir conhecimento sobre ele,

devem ser incentivados no cotidiano de trabalho.

De maneira muito assertiva, Jacarandá reconhece a responsabilidade da instituição no processo de construção de espaços coletivos para a formação e discussão do trabalho, o que não deve recair sobre a individualidade das profissionais da classe. Reflete, inclusive, sobre a problemática da oferta de formação continuada pela gestão que (quando há) não se alinha às demandas e necessidades das membras do Coletivo.

A dinâmica de buscar auto capacitação não funciona em um contexto onde o tempo reservado para isso [formação continuada] no trabalho, traz temas que não dialogam com minhas necessidades específicas de assistente social. Um detalhe interessante é que só consegui escrever esse projeto⁸⁹ fora do meu horário de trabalho (Diário de campo de Jacarandá).

Assim como Jacarandá, outras integrantes do Coletivo de Assistentes Sociais apontam um aspecto desafiador, a falta de uma política de educação permanente gestada com centralidade na Reitoria, que contemple as necessidades e interesses da categoria. Há na lei federal a previsão de afastamento para qualificação, possibilidade da qual eu e outras profissionais do Coletivo estamos desfrutando. Porém a realização sistemática de atividades no âmbito da categoria e da coletividade carece de proposição e recai sobre o profissional como um compromisso individual.

Acho que temos que demandar mais. Demandar supervisão... esse projeto, por exemplo, de assessoria técnica, talvez cada uma de nós enviar um pedido. Fazer volume de demanda mesmo. Ou fazer um encontro por fora com o Prof. Ney, por exemplo, e dar visibilidade para pressionar que a Reitoria institucionalize (Cerejeira, no encontro de sistematização).

Eu já falei isso em outros momentos no Coletivo que temos que gerar demandas para a Reitoria, fazer o caminho inverso... não pode ser só de lá para cá... tensionar requer pressão com requisições documentadas (Araucária, no encontro de sistematização).

No IFSP temos buscado estabelecer estratégias coletivas para requisitar e garantir oportunidades de formação. O Coletivo tem, por meio de algumas de suas representantes, requisitado apoio para liberação de atividades regulares e disponibilidade de diárias para deslocamento à capital, para atividades com dois formadores que são professores do Programa de Serviço Social da UERJ, Prof. Dr. Ney Almeida e Prof. Dr. Felipe Moreira, com ênfase na atuação na educação e na sistematização de experiências.

Neste contexto, enquanto Coletivo, estabelecemos um contato com os docentes e conseguimos que assistentes sociais do IFSP fossem incluídos/as no programa de extensão

⁸⁹ O produto da sistematização de Jacarandá foi um plano de trabalho a ser aplicado em seu cotidiano no IFSP.

2024, o que possibilitará assessoramento voltado à nossa atuação no IFSP, cujos únicos encargos para a instituição serão o custeio do deslocamento dos formadores e assistentes sociais e as respectivas diárias.

Com isso, podemos observar que não há uma sistemática ancorada no processo de formação continuada enquanto compromisso de educação permanente da Instituição com a qualidade da prestação dos serviços na educação. Trata-se, assim, de um ponto de tensionamento e empenho, individuais e coletivos que disputam recursos públicos da instituição com outras categorias. Está posto aí mais um desafio: lidar com a lógica do “dividir e conquistar” da pequena política institucional.

Se o projeto ético-político indica um dever ser da profissão (ou o seu vir a ser possível), as condições objetivas do trabalho e da formação profissionais expressam o seu ser concreto. Ainda que o projeto se plasme na realidade como uma forma de ser da profissão, ele só se materializa se se objetivar na existência efetiva, a partir de diversas mediações socioprofissionais e das variadas demandas contraditórias que determinam o Serviço Social (Braz, 2007, p. 7).

A dinâmica mercantil dessa fragmentação tende a esgotar e enfraquecer os processos coletivos. Pois busca desarticular uma demanda coletiva por meio de lógicas que nos consomem, em demandas pontuais para obter o que seria necessário na garantia da qualidade da política de educação e que deveria ser diretriz institucional de operatividade de gestão. Dinâmica que é expressão de escolhas institucionais, em função do processo de desfinanciamento da política de educação.

O compromisso com a formação/supervisão, o trabalho em equipe e a organização dos fluxos deveriam ser reconhecidos como parte do nosso tempo/processo de trabalho (devendo ser um dos componentes da pauta de luta da categoria), assim como no uso do horário de trabalho para nossas reuniões coletivas do Serviço Social e a participação, ainda que organizada por nós, em formações que beneficiam o trabalho junto à população acadêmica.

A introdução de um calendário de reuniões sistemáticas entre a categoria de assistentes sociais da instituição é outro fator que precisa fazer parte das diretrizes institucionais para que o processo de reflexão e discussões sobre o processamento do trabalho seja reconhecido como etapa fundamental do próprio processamento, da incorporação do tempo coletivo de reflexão e de sua instrumentalização como tempo de trabalho; não como uma ação que deve ocorrer como parte de um empenho individual, de uma militância que afeta esferas da vida privada, constituindo uma jornada adicional.

Outro aspecto desafiador está associado à inserção recente de alguns/mas profissionais do IFSP. Percebemos que há dificuldades devido à falta de sistemática no acolhimento institucional, o que fica evidente no registro a seguir:

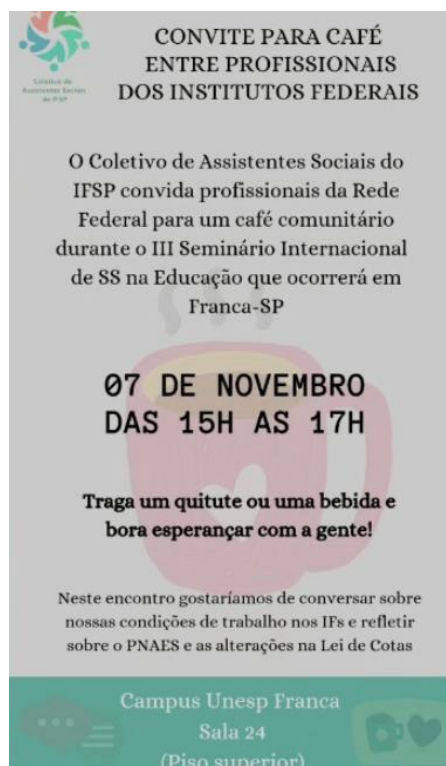
O IFSP escolheu inserir novos profissionais sem lhes fornecer nenhum acolhimento, nenhuma formação, nenhuma supervisão. Eu cheguei num câmpus que estava há muito tempo sem assistente social, onde não há tradição de participação estudantil, com cunho utilitarista dominante, com situações de assédio com outros colegas... (Diário de campo de Jacarandá).

Soma-se aos desafios o próprio reconhecimento institucional do Coletivo de Assistentes Sociais como parte integrante do IFSP, com notório saber técnico e representação nas decisões político-institucionais, como ocorre a exemplo do Fórum de Assistentes Sociais do Instituto Federal Fluminense (FASIFF), instituído pela Portaria n. 745/2011 e vinculado à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, que possui regimento próprio. Isso potencializaria nosso caráter político-pedagógico e o fortalecimento da dimensão política da profissão.

A articulação do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP com assistentes sociais de instituições federais de ensino, inclusive, é outro ponto que merece nota. Além de diversas membras participarem de grupos de socialização de experiências por meio de WhatsApp, temos representantes em um Coletivo de Assistentes Sociais do Executivo Federal, que funciona como um comitê para mobilização de ações e luta pela efetivação das 30 horas para a categoria na esfera federal.

Membras do Coletivo do IF também mobilizaram um Café Comunitário entre profissionais dos IFs, na ocasião do III Seminário Internacional de Serviço Social na Educação e VII Fórum do Serviço Social na Educação, realizado pelo GEPESSE, na Unesp – Franca, em 07 nov. 2023. Além de dialogar sobre pautas coletivas tão urgentes, a categoria queríamos “propiciar um espaço acolhedor, seguro e afetivo, e, para isso, como um bom costume no Brasil, propusemos um ‘cafezinho’ e um ‘dedim de prosa’ para estreitar as relações e reconhecermos uns(umas) nos(as) outros(as)” (Angelo; Dantas; Daros, 2023, p. 25).

Figura 9 – Convite para Café entre Profissionais dos IFs



Fonte: Angelo; Dantas; Daros (2023).

A atividade integrou o cronograma do Seminário e o convite público aos/às profissionais foi realizado por meio das redes sociais e grupos de WhatsApp; atraindo a participação de 24 profissionais de quatro regiões do país no formato presencial e 4 no formato remoto (sendo uma em território europeu em virtude do doutorado sanduíche) pela transmissão simultânea via plataforma Meet, superando as tímidas expectativas das articuladoras do Café Comunitário. O encontro gerou interesse para além da inserção nos IFs, pois profissionais que atuam em universidades se interessaram pela pauta divulgada, que incluía a discussão sobre a permanência estudantil, o PNAES e a Lei das 30h para assistentes sociais.

Tínhamos uma expectativa discreta quanto ao número de participantes para a atividade, sabíamos que havia muitas questões que envolviam a possibilidade de participação [...], porém, tivemos uma grata surpresa! Pouquinho a pouquinho as/os profissionais foram chegando, com alegria e quitutes (Angelo; Dantas; Daros, 2023, p. 26).

A discussão foi profícua em torno das condições de trabalho nos IFs, o andamento da luta pela execução da Lei de 30 horas para a profissão, as recentes alterações referentes à Lei n. 12.711/2012 e ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e sua operacionalização, que implica diretamente no trabalho do Serviço Social e na vida de

estudantes, bem como na proposta, a partir das particularidades da atuação na EPT, da construção coletiva de um documento referente aos *Parâmetros para atuação na Educação Profissional e Tecnológica*.

Figura 10 – Espaço de acolhida e novas relações. Na luta ninguém dorme! (2023)



Fonte: Angelo; Dantas; Daros (2023).

[...] a participação de assistentes sociais em lutas coletivas, impreterivelmente atravessadas pelas lutas de classes, torna-se elemento fundamental para a atualização de uma agenda crítica no âmbito do Serviço Social [...] em lutas coletivas que as lutas sociais e demandas da classe trabalhadora tornam-se nítidas à profissão (Angelo; Dantas; Daros, 2023 p. 24).

Como resultado do Café Comunitário, foi criado um grupo de WhatsApp com participantes e organizados dois subgrupos de trabalho: um para analisar as alterações das legislações, os procedimentos e os fluxos de trabalho; e outro para a construção das categorias centrais (permanência, assistência estudantil e outros) e dos referidos parâmetros de atuação. Cada subgrupo definirá seu fluxo de trabalho para 2024.

Os aspectos até então discutidos traduzem muito do exercício da autonomia relativa da profissão e esse exercício passa também pelo reconhecimento social da profissão. Desse modo, é primordial que o Coletivo identifique de que maneira suas/seus membras/os são reconhecidas/os no IFSP e, retomando as requisições que lhes são atribuídas, possam associá-las às respostas dadas pela categoria, bem como o volume de demanda de trabalho e a disponibilidade de recursos necessários para o atendimento dessas demandas.

Como vimos ao discutir o trabalho coletivo na educação, o reconhecimento do Serviço Social na EPT, por sua inserção e demanda institucional, é recorrentemente associado à gestão

da assistência estudantil e esta, por sua vez, costumeiramente reduzida ao repasse de auxílios financeiros, gerando um reducionismo do trabalho profissional.

Em dado momento, ele se referiu à minha profissão quando mencionou o vale alimentação que os/as estudantes recebem. Eu não gosto quando associam automaticamente o Serviço Social aos auxílios financeiros, mas eu entendo que como a profissional no IF trabalha diretamente com isso, é algo inevitável (Diário de campo Amendoeira).

Então é desafiante estar neste espaço da CSP, que tem uma demanda espontânea desordenada, uma ausência de ações coletivas sistemáticas e completo desrespeito por parte de alguns servidores, tanto administrativos como professores. A “identidade atribuída” à CSP, ao assistente social, é confusa, difusa, preconceituosa, moralista, paternalista... como desconstruir isso quando a minha própria identidade ainda está em construção, sem espaços coletivos permanentes para me apoiar? (Jacarandá, no encontro de sistematização).

Os espaços institucionais onde nos inserimos como trabalhadores/as condicionam em boa medida a função e o significado de nosso trabalho no processo da reprodução social. A identidade e o reconhecimento da profissão parecem carregar uma marca histórica associada ao programa que influencia a expansão dos IFs como campo ocupacional do Serviço Social. Um ponto chave do registro de Amendoeira é o trecho em que descreve “uma luta diária e coletiva”.

No cotidiano profissional eu acho que tenho conseguido ser lembrada/referenciada também pela atuação em outras instâncias, seja na minha participação ativa no conselho de câmpus, na escuta qualificada às/aos estudantes, na participação em comissões de projetos que visam ao acesso e à permanência... é uma luta diária e coletiva para a construção de uma outra autoimagem da profissão... (Diário de Amendoeira).

Amendoeira evidencia o esforço cotidiano para construir a identidade da profissão no IFSP, que, na realidade, é a reiterada luta para ressignificar historicamente a participação do Serviço Social na luta de classes, superando a lógica da ajuda que vigora no processo histórico da profissão. São marcas que ainda ecoam no imaginário de estudantes, famílias e colegas de trabalho. A referida demanda, inclusive, mobiliza sobremaneira as profissionais e as leva a investigar e produzir conhecimento sobre a assistência estudantil e o acesso-permanência na educação como um direito social (vide em anexo a lista de produções).

Há também o desafio de alcançar o reconhecimento da assistência-permanência estudantil como uma diretriz e/ou política cujo objetivo e responsabilidade são institucionais e não atribuição de uma categoria profissional.

Sobre isso, a profissional de referência Oliveira revela duas experiências distintas em IFs do Brasil, o que tanto particulariza a dinâmica de trabalho coletivo na unidade educacional

quanto reitera o volume de trabalho que recai sobre assistentes sociais em decorrência da execução do PAP, limitando as condições de priorizar outras frentes de trabalho.

A coordenação me deu grande suporte, mas deixou claro que a parte das análises era minha. Como já vi muitas picuinhas sobre ultrapassar os limites do trabalho do outro, agradeço a disponibilidade da colega pedagoga e assumo integralmente a análise dos quase 200 processos de pedido de auxílio permanência. Em dado momento da minha jornada como assistente social achei que era possível extravasar os muros do que poderia ser exclusivamente meu material de trabalho e do que poderia ser compartilhado. Comecei há 13 anos atrás numa equipe em que as análises socioeconômicas eram divididas entre todo o grupo. Ao final das análises, tentávamos debater o material, o que tínhamos visto de interessante etc. As dúvidas eram trazidas e eu contribuía a partir da perspectiva da minha formação. Foi assim por um bom tempo. A ideia era constituir a tal da interdisciplinaridade (Diário de Oliveira).

Há uma dificuldade em reconhecer nossa contribuição na dimensão educativa das relações humanas, lançando-nos na execução da política como fator meramente operacional, o que casa com a lógica da racionalidade⁹⁰ capitalista, que intenta subsumir o trabalho aos seus interesses de reprodução.

Dantas (2020), ao realizar uma análise da gestão da política de assistência estudantil, demonstra que a dinâmica atual tem gerado processos de simplificação do trabalho de assistentes sociais, voltado ao gerencialismo e ao esvaziamento. Ipê, em seu diário, reitera o que foi registrado na obra de Dantas (2020) e acrescenta sua inquietação.

Um aspecto que me inquieta quanto ao exercício profissional é o de que o Serviço Social não pode ser reduzido a programas de transferência de renda e atendimento a demandas emergentes, mas que, para além disso, o projeto ético-político do Serviço Social aponta para um novo projeto societário, onde não haja desigualdade e onde haja a plena efetivação da cidadania e, principalmente, volta do à emancipação humana (Diário de campo de Ipê).

Rever a rotina e a lógica de trabalho da categoria na operacionalização da política é fundamental, pois nossa ação não pode ser subsumida em processos de simplificação do trabalho, absorvida nas ações burocráticas revestidas de instrumentalidade. Não pode corroer nossa energia vital extraindo de nós a capacidade de rever, analisar e reinventar nosso trabalho, por vezes cabendo a nós opor a realização daquilo que pode ser barreira administrativa ou de postergação de acesso dos/as estudantes ao direito social.

Há um aspecto diferenciado que Oliveira aponta no exercício do caráter político-pedagógico, que tende a sofrer a subsunção da racionalidade, mas que no exercício da

⁹⁰ Almeida e Alencar (2011, p. 147) recordam que as “racionalidades que presidem os processos de trabalho no âmbito das políticas públicas resultam de processos políticos, econômicos e ideológicos. E nas últimas décadas prevalecem no âmbito do Estado, em razão das tendências que se desenharam sob a hegemonia neoliberal, os processos de descentralização, privatização e focalização da política social”.

autonomia relativa, devidamente aportada pelas dimensões da profissão, assume outros contornos que qualificam e fortalecem o trabalho.

Procuro, ao ler cada documentação, adentrar no universo daquela pessoa e pensar que a vida dela enquanto estudante que permanece com qualidade, está nas minhas mãos. Tenho procurado ver com bons olhos por trás dos papéis e do computador e porque não, das planilhas de pagamentos. Aproveito algumas oportunidades. Aproveito os murais, aproveito algumas reuniões em que sou chamada a participar, aproveito as solicitações da reitoria que muitas vezes nos exigem a falar sobre coisas que vão cumprir algum papel burocrático, mas, vejo que também me auxiliam a transmitir informações sobre o programa e o seu funcionamento no câmpus (Diário de Oliveira).

Oliveira busca extrair das estruturas burocráticas que dominam a PAP possibilidades de democratizar as informações e o acesso para a comunidade estudantil. Aponta que a documentação exigida para seleção e ingresso é reveladora da realidade do/a discente requisitante, ou, melhor dizendo, contribui para sucessivas aproximações da realidade vivida por esse grupo; e pode ser potência de trabalho e oportunidade de intervenção. Mas há um cuidado a ser tomado nesse contexto: a linha tênue entre aquilo que nos compete e potencializa nosso trabalho e aquilo que nos coloca na ordem de subordinação e reprodução indistinta pela pressão da demanda e opressão institucional.

Seguindo na relação entre a autonomia relativa e o reconhecimento social da profissão no âmbito do IFSP, recordamos um desafio que Iamamoto (2004) já identificava no início dos anos 1990: nos adaptar a esses campos ocupacionais em que por vezes nos colocam/colocavam como técnico inferior, dada a especificidade da política, se comparado ao médico na saúde ou ao pedagogo na educação, por exemplo. No IFSP é comum vivenciarmos situações que nos desprestigiam tanto pelo conservadorismo com que olham nossa identidade profissional, quanto pelo machismo que se debruça sobre nossa condição de gênero (grupo majoritariamente feminino em sua composição).

A gente é tão desprezada dentro do IF... tem professor que é até bacana, progressista, que tá na cabeça que quer fazer um projeto de extensão de curso de Promotoras Legais Populares - PLP's.... ele veio conversar com a gente. Eu olhei para ele e disse "amigo, eu sou PLP formada, de palestra em curso de PLP, conheço o pessoal, me chama pra gente tocar esse projeto junto". Pergunta se ele me procurou depois... (Jacarandá, no encontro de sistematização).

Foram várias as vezes que eu falava algo, dava uma informação ou uma sugestão em reunião e parece que não era ouvida, passava batido. Daí vinha um professor e falava exatamente o mesmo e os demais homens da sala: "Nossa, que boa notícia!" "Boa ideia!" "Podemos fazer isso!". Várias vezes tive que chegar individualmente e apontar a desvalorização profissional e o machismo nas falas. Às vezes reconheciam, às vezes não. Mas sempre tinham uma justificativa. Fora que a cham que técnico administrativo é serviçal, que somos secretárias deles (Araucária, no encontro de sistematização).

Sobre esse aspecto, é importante retomar o político-pedagógico do trabalho e a inter-relação com docentes e outros/as servidores/as, considerando as particularidades do perfil desses/as profissionais.

É preciso reconhecer que os servidores, em especial os docentes dos IFs, contam com as mais altas titulações acadêmicas. Muitos tiveram a oportunidade de participar de projetos externos, inclusive fora do país, que agregaram à sua formação, possuem bom plano de carreira com incentivos diversos para o aprimoramento. Fatores estes muito relevantes para valorizar a área da educação, ou seja, profissionais bem-preparados em suas áreas e bem remunerados é fundamental. Tais profissionais vivem uma situação diferente de muitos docentes que atuam nos diversos níveis de educação pública e privada, que carecem de condições adequadas e remuneração satisfatória, além de reconhecimento profissional. Porém, o que por vezes falta é formação política, com profunda reflexão da conjuntura, sendo este um importante ponto de partida para a atuação do assistente social (Angelo, 2019, p. 119).

É certo que até no âmbito das remunerações os/as servidores/as públicos vêm sofrendo um processo sistemático de defasagem salarial e desvalorização da carreira que tem gerado mobilizações e manifestações públicas da categoria por meio de seus sindicatos. No entanto, a questão que aqui apontamos é que temos, ainda assim, um grupo altamente qualificado e que, em outros tempos políticos, pode, inclusive, realizar formações no exterior como parte de um programa governamental de formação docente, diferentemente de alguns/mas outros/as profissionais em outros níveis de educação; mas cuja atuação carece de uma direção política emancipatória por uma parte desses/as profissionais, que ainda parecem pautar-se pela meritocracia e pela crença em privilégios, buscando impor hierarquias nas relações institucionais por categorias profissionais e por gênero. Não são as únicas formas de relação no IF, mas elas ainda existem e com forte intensidade.

Certamente há docentes com perfis muito alinhados ao projeto de educação que a categoria defende, o que nos possibilita trabalhar em conjunto, fortalecendo-nos e não nos confrontando, porém, neste momento, estamos destacando os perfis que se colocam como desafios no trabalho coletivo.

O perfil associado a uma postura hierárquica e alinhado a um projeto hegemônico de educação reflete diretamente na relação que estabelecem também com os/as estudantes. Empreendem uma lógica do perfil “ideal” de alunos/as em desconsideração aos perfis diversos dos/as discentes reais que estão cotidianamente nas salas de aula (Angelo, 2019). Adotam a lógica da reprodução social para os interesses do capital, pautados na meritocracia e no empenho individual, sendo comum falas e posturas conservadoras e até discriminatórias, que desconsideram a análise do contexto dos/as estudantes, do reconhecimento das contradições próprias da lógica capitalista e da concepção de educação para a reprodução social.

É um cenário preocupante, pois “todo sistema de educação orientado à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais perversos ideais e valores educacionais” (Mészáros, 2008, p. 83). Não se trata de um aspecto adstrito à categoria docente, mas relacionado à organização educacional amplamente, expressa no próprio IFSP.

Assim, além de se colocar como um desafio é também um ponto de intervenção para os/as assistentes sociais. Ocupar os espaços de formação docente inserindo pautas que dialoguem com a relação trabalho x educação e as contradições que se materializam na vida dos/as estudantes e afetam sua trajetória acadêmica é uma potência no trabalho da categoria, pois contribui para desvendar a realidade vivida por discentes e tensionar em favor de um projeto contra-hegemônico de sociedade.

Não podemos esquecer também dos conselhos pedagógicos como campo de disputa em uma atuação em favor dos/as discentes, contribuindo para desvendar situações de exploração e opressão que vivenciam e que por vezes são entendidas pela categoria docente como posição individual e comportamento de desinteresse, resultando em sua culpabilização e reprovação acadêmica. No entanto, retomaremos este ponto na discussão sobre permanência estudantil.

Buscar a inserção em comissões, núcleos e conselhos da instituição integra o rol de estratégias que devemos considerar como potencial para o trabalho, uma vez que nesses espaços ampliamos nossas possibilidades de interferir nas relações de poder institucional e de ampliar a abertura de momentos e espaços de participação estudantil.

Sobre o amadurecimento da categoria, no âmbito do campo de atuação, temos um quadro consistente de produções teóricas elaboradas pelos/as assistentes sociais, não exclusivamente pelas participantes da pesquisa, que além de profissionais, são produtoras/es de conhecimento e referências no campo da educação profissional e tecnológica. Semearam uma importante plantação para que pudéssemos colher frutos desta colheita, compreendendo particularidades do trabalho e das transformações do movimento histórico⁹¹.

Na materialização de nosso trabalho podemos adotar estratégias para assumir a direção social na nossa profissão; como atuamos, as mediações que construímos, e isso requer indiscutivelmente empreender a autonomia relativa no exercício do caráter político-pedagógico

⁹¹ Em anexo disponibilizamos algumas referências bibliográficas de destaque que foram produzidas e/ou que contam com a participação de assistentes sociais que produziram conhecimento sobre o campo sócio-ocupacional onde estão inseridas as profissionais de referência. Destacamos essa informação, uma vez que está atrelada à materialidade da profissão e à produção de conhecimento sobre a atuação a partir da inserção nesse campo sócio-ocupacional. As produções podem desvendar aspectos conjunturais, aspectos particulares das correlações de forças e resgates sobre a história e memória do Serviço Social e nossa relação com a política de educação.

e no trabalho socioeducativo, que costumeiramente fica em segundo plano na formação e nas discussões realizadas pela categoria, além do cotidiano alienante, que tende a despotencializar essa frente em nosso trabalho.

Fortalecer essas reflexões na profissão é fortalecer o próprio Serviço Social, tornando-nos menos suscetíveis à subsunção de nosso trabalho à cooptação em prol dos interesses da classe hegemônica, por meio de nossa atuação nas políticas públicas estatais. Indiscutivelmente o trabalho com as políticas públicas é central para a garantia dos direitos fundamentais. Porém, não podemos esquecer que o Estado é utilizado para o exercício da hegemonia burguesa e que o trabalho apenas na efetivação das referidas políticas não altera nem supera o sistema de ordens do capital, pelo contrário, contribui para sua manutenção e, por isso, expressa-se em limites para nossa luta nessa dimensão.

Compreender essa artimanha do capitalismo e seus aparelhos de hegemonia favorece a reafirmação de que precisamos fortalecer o exercício do caráter político-pedagógico da profissão como elemento potencial do trabalho, articulado ao reconhecimento de nossa condição de membros da classe trabalhadora – em toda sua diversidade, cuja função particular primordial da profissão é participar nos processos de organização e mobilização de cultura. As mediações que construímos devem reconhecer a categoria estudantil como membro da mesma classe social à qual pertencemos e, em conjunto com ele/as, construir o desvendamento e suas/nossas formas de organização.

Toda intervenção profissional é uma ação teleológica que implica uma escolha consciente das alternativas objetivamente dadas e a elaboração de um projeto no qual o profissional lança luzes sobre os fins visados e busca os meios que, a seu juízo, são os mais adequados para alcançá-los. Toda intervenção encontra-se imbuída de um conjunto de valores e princípios que permitem ao assistente social escolhas teóricas, técnicas, éticas e políticas. É no cotidiano profissional, tenha consciência ou não, que o assistente social se depara com demandas e interesses contraditórios e com um leque de possibilidades, o que lhe permite exercitar a sua autonomia, que sempre será relativa. Ao fazer escolha, no que se refere às finalidades estabelecidas e aos meios (condições, instrumentos e técnicas) para alcançá-las, que resposta dar e em que direção. O assistente social exerce sua dimensão ético-política, a qual se preocupa com os valores (de que valem as respostas dadas) e com a direção social delas (que conjunto de forças está sendo contemplado nas respostas) (Guerra, 2017, p. 65).

Por isso, precisamos ter em mente que, no âmbito da reprodução social, as mediações realizadas por assistentes sociais em seu trabalho são repletas de limites e particularidades próprias das condições históricas concretas (Yazbek, 2009), cujo caráter da ação profissional tende a ser mutável dadas as próprias condições de objetivação em um dado tempo histórico-social. Ainda assim, se o cotidiano é o terreno da reprodução das relações sociais, também é

onde “são gestadas as bases de uma prática inovadora, que descobrimos as possibilidades de transformar a realidade” (Camardelo, 1994, p.151) e onde criamos nossos inéditos viáveis.

2.4. Entre desafios e inéditos viáveis: o político-pedagógico, o socioeducativo e os eixos de atuação do/a assistente social na educação

Temos visto até aqui que os desafios não são poucos e nem sempre facilmente reconhecíveis. Igualmente as respostas não serão simples, nem estarão apresentadas em uma receita ou manual. Tais respostas exigem a ruptura das práticas rotineiras e o questionamento recorrente do sentido das requisições institucionais acerca de nosso trabalho e do avanço da racionalidade neoliberal na política de educação.

Em uma experiência que vivi no IFSP, me recordo de participar de uma reunião da Comissão Central Permanente de Assistência Estudantil (COPAE)⁹² há alguns anos, numa fase em que a referida comissão vinha cada vez mais sendo esvaziada de autonomia pela gestão do IFSP. Naquele ano, a COPAE havia sido excluída do processo de análise da distribuição do orçamento da PNAES, apesar de haver construído indicadores e realizado estudos nos anos anteriores para equalizar a distribuição entre os câmpus, buscando sistematicamente reduzir as discrepâncias no repasse, respeitando as realidades diversas de cada unidade.

O Orçamento foi definido naquele ano em uma reunião de dirigentes do IFSP no início do segundo semestre, sem o conhecimento da COPAE. Na última reunião do ano com a Pró-Reitoria de Ensino, quando apresentaram o orçamento, questionamos a ausência da participação da COPAE, a falta de transparência da gestão e alertamos para os impactos negativos que a forma de distribuição pelos dirigentes acarretaria para a permanência estudantil no panorama geral do IFSP.

Para amenizar, o Pró-Reitor sugeriu que fizéssemos um estudo culminando em uma proposta de redistribuição do orçamento. O ponto chave era que a distribuição já estava decidida e aprovada, além do fato de que o estudo tomaria tempo, empreenderia energia e alimentaria uma falsa ilusão de participação, podendo dirimir os embates e pressões sobre a gestão. Além disso, a dedicação a esse estudo (que não seria utilizado) retiraria tempo de trabalho em outras frentes que se intensificavam, como o fechamento da prestação anual de contas do programa, o planejamento do trabalho para o ano seguinte e a análise de final de semestre referente ao acompanhamento dos/das estudantes.

⁹² A COPAE é composta por representantes dos câmpus do IFSP que integram as CSPs. Na ocasião da reunião a maior parte dos integrantes eram assistentes sociais.

Destaquei que principalmente o Serviço Social tem competência técnica para proceder análises e elaborar estudos que podem auxiliar a gestão, em um trabalho em favor dos/as estudantes e seu percurso acadêmico. Mas que o referido estudo não faria mais sentido devido ao fato de a decisão já haver sido tomada. Seria o mesmo que um juiz solicitasse um parecer social ao/à assistente social depois de proferida a sentença. Seria ilógico e representaria uma ineficácia de gestão.

E qual o sentido desse exemplo? É demonstrar que nem sempre as ações serão exatamente inéditas ou que farão parte de uma ação profissional, mas que podem requerer uma negativa de realização, apesar da hierarquia institucional, pautada em nosso compromisso ético-político e domínio teórico-metodológico; uma vez que temos autonomia para definir sobre a instrumentalidade de nosso trabalho, tanto o como, quanto o quando desenvolvê-lo.

Está dado aqui um exemplo do caráter político-pedagógico no exercício profissional ao não se deixar subsumir pelos interesses e relações de poder que buscam empreender uma direção política equivocada ao nosso trabalho. Além de deixar demarcado que nenhum ato de resistência será necessariamente inédito, pois na maior parte do tempo será apenas viável.

Camaderlo (1994), no entanto, com base em Martinelli, faz um apontamento indispensável. Segundo a autora, precisamos cindir com práticas rotineiras, limitadas e que sejam meras imitações, simples repetições, a fim de construirmos uma prática que seja de fato autônoma, sólida, inovadora e crítica: “para a transformação, temos de passar necessariamente pelo **caminho do espaço conquistado e não apenas do espaço concedido**; isto se dá com construção de alianças, mediações, no coletivo” (Camardelo, 1994, p. 153, grifo nosso).

Aqui está uma chave para o trabalho socioeducativo, que passa necessariamente pelo exercício do caráter político-pedagógico. Nas relações de reprodução social dos interesses hegemônicos, o espaço que nos será dado certamente não é oferecido com o prévio incentivo ou a permissão para trabalhar as gretas e as rupturas, e a emancipação humana não será o cerne das requisições institucionais. Temos que criar as rupturas e disputar nosso espaço, compreendendo que apesar dos avanços que possamos alcançar, a realidade é movimento, por isso devemos estar sempre atentos/as, pois as forças contrárias buscarão brechar processos que estejam em contradição com seus interesses.

Cabe lembrar que o trabalho socioeducativo pode ser materializado na realização de grupos (rodas de conversa, jogos educativos, entre outros), atividades coletivas (assembleias, plenárias, cursos), campanhas, exposições, ações culturais diversas, atendimento individual ou grupal, orientações individuais e coletivas, na comunicação escrita como redação de

comunicados e de documentação técnica (relatórios⁹³ e pareceres sociais), dentre outros elementos da instrumentalidade. Jacinto (2023) recorda que o relatório “contém e expressa também a dimensão educativa de todo o trabalho do/a assistente social, a qual sedimenta as demais dimensões, por abarcar o objetivo profissional na direção do projeto ético-político e envolve estratégias na busca por efetivação deste objetivo” (2023, p. 184).

Paulo Freire (2013), por sua vez, acrescenta uma excelente questão que podemos articular às reflexões sobre o político-pedagógico e o socioeducativo para o Serviço Social:

Seria outra ingenuidade pensar que as forças contrárias à mudança não percebem que a mudança de uma parte promove a mudança de outra, até que chega a mudança da totalidade, como seria ingenuidade também não contar com a reação, sempre mais forte, a estas transformações parciais.

Esta é a razão pela qual uma estrutura social que vive este momento histórico tende a viver também, e necessariamente, o aprofundamento do antagonismo entre os que querem e os que não querem a mudança. E na medida em que este organismo cresce, se instaura um clima de “irracionalidade”, que gera novos mitos auxiliares para a manutenção do status quo” (Freire, 2013, p. 46).

O que evidencia que as etapas das pesquisas e do trabalho de assistentes sociais não garantem sozinhas a transformação da realidade ou de parte dela, sendo ingênuo pensar que pequenas mudanças em parte da realidade alteraria o todo. As forças antagônicas sempre hão de colocar barreiras para impedir a alteração da estrutura social instituída. Por isso, com nosso trabalho pretendemos nos colocar criticamente diante da realidade social numa perspectiva histórica, contribuindo para um ato educativo e cultural de desvendamento das estruturas e correlações de forças, tão necessárias para qualquer horizonte de emancipação humana.

Nesta direção o socioeducativo é também um campo de expressão das confrontações, não numa perspectiva interpessoal, mas no campo coletivo da luta, da confrontação de ideias, valores, dilemas – ainda que exista um consenso entre os participantes –, uma vez que o gatilho da ação profissional no trabalho socioeducativo está relacionado a interesses e conflitos inerentes às expressões da questão social materializadas em relações sociais que expressam elementos de classe.

Tais elementos podem estar particularizados nas condições de raça, de gênero, de território e outros que se vinculam às relações de produção-reprodução social. Ou seja, no trabalho socioeducativo materializam-se elementos da contradição entre capital x trabalho que se expressam em contraposição – às vezes em consenso – ao projeto sociopolítico dominante, sendo sua finalidade primordial gerar dissenso, resistência ou ao menos acolhida, coletivização

⁹³ A professora Adriana Jacinto produziu a sistematização sobre seu uso na formação de estudantes no ensino superior: “O ensino a respeito da elaboração de relatório no Serviço Social: uma experiência docente” (2023).

e humanização. Porém, a depender da dinâmica de sua realização, pode ter caráter tanto caráter emancipador como subalternizante, como já referido.

A ênfase nas atividades socioeducativas é potencial fortalecedora dos princípios fundamentais da profissão, “uma vez que se orientam pela participação dos sujeitos no processo de socialização do conhecimento, por meio da problematização de questões que perpassam a realidade social dos mesmos”. E lembramos que as atividades socioeducativas devem ser construídas e realizadas “de forma horizontal e democrática, sem hierarquização de saberes. Isso reforça o respeito ao saber popular e a valorização da cultura historicamente construída pela classe trabalhadora” (De Paula; Freitas; Souza, 2021, p. 236). No entanto, não é um exercício fácil; Jacarandá apresenta sua visão sobre o socioeducativo e enfatiza o desafio para sua materialização:

Sempre vi as atividades socioeducativas coletivas como o “padrão-ouro” do Serviço Social... como a expressão mais privilegiada da dimensão técnico-operativa. E é justamente o que é mais reprimido pela alienação do cotidiano. Acabamos ficando presas nos atendimentos individuais e nas burocracias. Obviamente situações que nublam o horizonte da prática profissional e desestimulam a gente (Jacarandá, no encontro de sistematização).

A lógica gerencialista imposta ao trabalho de assistentes sociais, as forças conservadoras atuais, a sobrecarga de trabalho com uma rotina intensa e a negativa em reconhecer o direito às 30h semanais de trabalho pesam sobre o cotidiano da categoria e influenciam a dimensão em que conseguimos empreender a potência do trabalho criador, do inédito viável. Ao mesmo tempo, essas atividades “padrão-ouro” também potencializam um revigorar das forças e a vivência de momentos de suspensão do cotidiano que indiscutivelmente afetam a qualidade da educação.

Para evidenciar essa importância na experiência de estudantes e a necessidade de mantermos forte essa potência do trabalho, vejamos um relato que congrega a inter-relação do socioeducativo e o caráter político-pedagógico materializado no trabalho na educação.

Nas eleições para presidente da república no Brasil, em 2018, o ex-presidente Luiz Inacio Lula da Silva e então candidato foi retirado do pleito e levado ao cárcere por meio um processo jurídico fraudulento perpetrado pelo então juiz Sérgio Moro, que viria a ser ministro no governo de Jair Bolsonaro, opositor de Lula que foi beneficiado no pleito com sua prisão.

A eleição foi um bom exemplo de como se operou a ascensão da extrema direita e de seus valores (racista, machista, homofóbico, dentre outros), personificados na figura de Bolsonaro, que se valeu de uma série de mentiras e ataques a seu opositor, Fernando Haddad, que substituiu Lula na disputa eleitoral. Os ataques homofóbicos, misóginos e racistas que

Bolsonaro ostentava em seu discurso, nas entrevistas e programa eleitoral, tomaram as ruas, as casas e as relações familiares e se desdobraram em atos de discriminação e violência contra as minorias do país.

Como já dito, o contexto social, político e econômico reflete na experiência no espaço educacional. Assim, quando ao final do primeiro turno eleitoral nos deparamos com a vitória do candidato Jair Bolsonaro, hostilizações tanto nos lares de alguns discentes, quanto em grupos de WhatsApp de estudantes se mostraram mais ostensivas.

O Coletivo ColoreAfro, apresentado na Parte 1, que agrega jovens negros, homossexuais e tantas outras diversidades como espaço de integração e acolhida, viu seus membros impactados/as e sentindo-se ameaçados/as. O Coletivo percebeu que precisava marcar posição no sentido de garantir a proteção social no ambiente escolar, uma vez que até a realização do segundo turno eleitoral a hostilidade aumentaria e não poderíamos aceitar que ela conquistasse espaço no IF.

O ColoreAfro junto com o Núcleo de Diversidade Sexual e de Gênero Diversitas do Campus, elaborou uma intervenção artística que preservasse a exposição individual dos/as integrantes. A atividade foi pensada para trazer alguns elementos principais: deveria ser acessada ou se acercar de todo o público circulante no câmpus; apresentar um toque que pessoalizasse as agressões e ameaças que se ouviam mais intensamente naqueles dias; gerar uma identificação com o discurso violento dos representantes políticos da extrema direita; incorporar dados reais da violência contra negros e diversidades sexual e de gênero; e deveria promover um espaço de acolhida para estudantes ou servidores/as que se sentissem ameaçados/as por esses discursos.

Enfim, um objetivo central era disputar o espaço político da escola e tensionar para a defesa das diversidades e proteção dos grupos oprimidos que estavam sob ataque. A arte foi um recurso indispensável para comunicar o debate e proteger tantos as identidades individuais do grupo, quanto seus corpos, que não precisariam estar face a face com grupos conservadores discordantes.

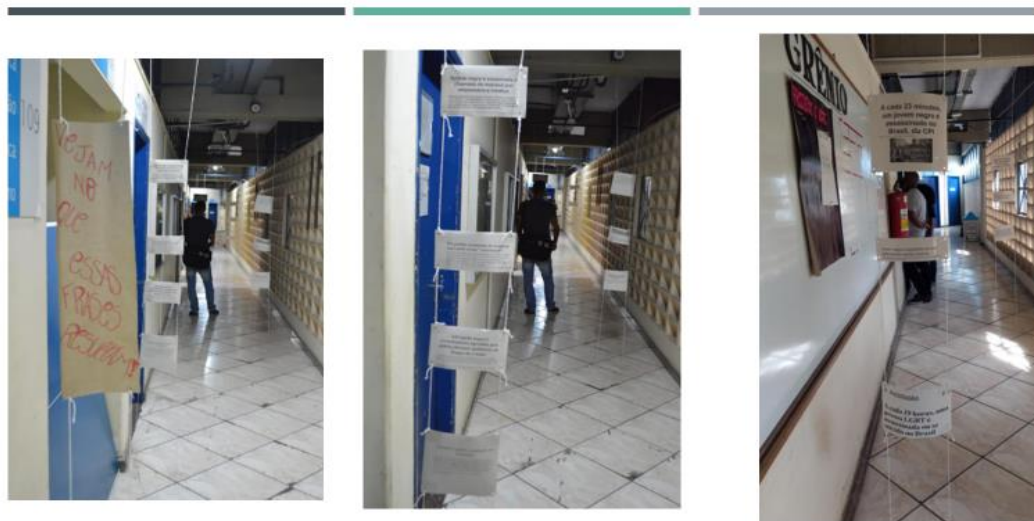
Assim, a exposição abaixo foi montada pelo Coletivo nos corredores de acesso à Instituição, por onde todos passavam. Com papel e barbantes, um cartaz escrito à mão apresentava o relato de uma pessoa não identificada com os seguintes dizeres: *“Oi, sou a pessoa que se sente ao seu lado no IF. Me sinto triste porque estou vendo crescer a hostilidade contra minha cor, contra quem eu sou... Começaram dizendo que era brincadeira e agora sentem que tem o direito de me agredir. Se não acredita, veja por você mesmo o que têm dito sobre mim e para mim. E, lembre-se, do silêncio dos bons podem surgir as maiores injustiças!”*

Figura 11 – Exposição Intervenção estudantil

Fonte: acervo pessoal.

Na sequência, as pessoas podiam ler frases racistas e homofóbicas ditas no dia a dia, em especial as frases proferidas pelo então candidato à presidência Jair Bolsonaro, porém sem atribuímos a autoria. Eram frases como: *“Meu filho não corre risco de namorar negras porque foram bem-educados!”*; *“Prefiro filho morto a filho homossexual!”*; *“Negro não serve nem pra procriar!”*. Estas três frases foram ditas por Jair Bolsonaro em algum momento de sua carreira política. Todas foram escritas a mão para pessoalizar a comunicação.

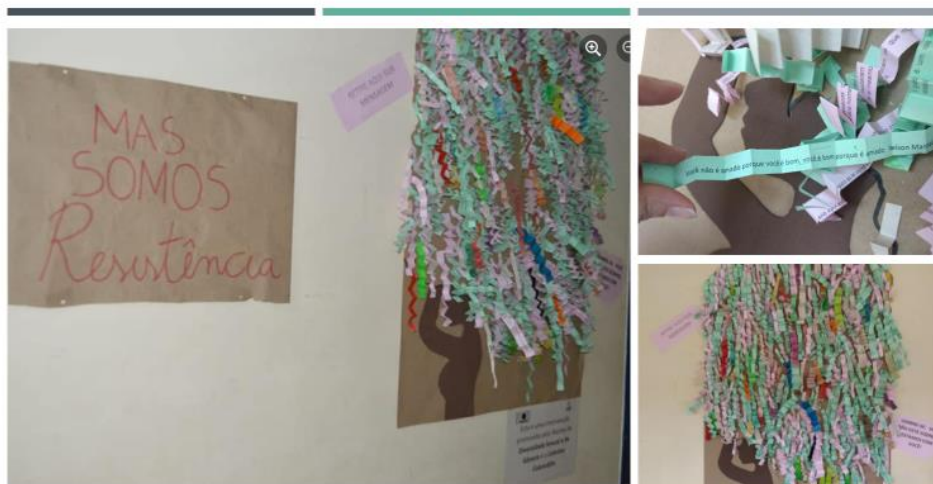
Na sequência da exposição, as pessoas eram levadas a refletir sobre a materialidade desses discursos, fazendo uma interconexão com chamadas de jornal que noticiavam fatos e dados da realidade brasileira, como alto índice de homicídio de transexuais no país, alta taxa de morte de jovens negros pela polícia, maior concentração carcerária da população composta por homens negros jovens, desigualdades de renda no mundo do trabalho em relação às mulheres e pessoas negras, agressão à população LGBTQIA+ nas ruas e outros.

Figura 12 – Exposição Intervenção estudantil

Fonte: acervo pessoal.

Para encerrar a exposição, um cartaz que dizia “Mas somos resistência!” lembrava que não estávamos sós e convidava interessados a buscar apoio em ambos os grupos; assim como propunha que cada pessoa pegasse um “fio de cabelo” da arte do ColoreAfro na qual havia frases de apoio e incentivo ditas por membros do Movimento Negro e LGBTQIA+ como: “*Você não é amado porque você é bom. Você é bom porque você é amado!*”, de Nelson Mandela.

Figura 13 – Exposição Intervenção estudantil



Fonte: acervo pessoal.

A repercussão da intervenção foi boa, mas também guardou elementos singulares, que demarcaram mais uma vez as disputas de projetos. Dois servidores em momentos distintos foram até a direção geral da instituição indagar se havia conhecimento da ação educativa. Um deles, incomodado, mas sem recursos para externalizar sua oposição, apenas questionou o nível de autoridade para permitir ou não uma expressão política. A gestão apresentou-se favorável à exposição, ou seja, mostrou-se um campo político favorável ao Coletivo na correlação de forças institucionais.

Ainda que a direção não apresentasse um caráter progressista, não eliminaria a possibilidade da ação, pois a defesa da autonomia estudantil deve estar no centro da defesa da atividade, bem como pode ser respaldada na nossa autonomia relativa e no direito ao exercício profissional.

O outro servidor foi à gestão supostamente preocupado com a segurança dos presentes, devido à dificuldade de circulação das pessoas em caso de ocorrência de um incêndio. Um argumento risível, dada a fragilidade do material usado na exposição, que seria o primeiro a se desfazer em um incêndio. Tampouco houve esse questionamento em outras atividades.

Sem sucesso, argumentou sobre a barreira que a exposição poderia gerar a algum cadeirante (ainda que havendo espaço para circulação). Outro argumento questionável para um câmpus que não está devidamente adaptado a cadeirantes e no qual não vimos um engajamento recorrente dessas mesmas pessoas em defender realmente a adaptação do espaço físico.

Isso nos mostra que diante da impossibilidade de externalizar a defesa de valores conservadores extremistas – o que poderíamos até chamar de desvalores, preconceitos –, os conservadores com suas notas de racismo, homofobia e machismo recorrem a expedientes menos explícitos de ataque. Sem sucesso em sua empreitada, temporariamente se recolhem aos porões conservadores de onde saíram, sem sequer abrirem-se ao diálogo com os principais interessados, que são aqueles/as que vivenciam na pele as opressões cotidianas.

A atividade descrita passa da experiência individual singular do “relato pessoal” e percorre o movimento dialético entre uma vivência particular na relação direta com aspectos universais das opressões; ampliando para o marco da materialização das expressões da questão social e dos determinantes estruturais no conjunto da sociedade. Demonstra o discurso, as crenças, a ideologia conservadora e a expressão das desigualdades materializadas em ações contra uma coletividade em situações de opressão e violência naturalizadas.

Finaliza retornando para o campo do acolhimento do “indivíduo”, retomando a coletivização das resistências e o reconhecimento de sua identidade coletiva, articulando a representação da luta histórica por meio das frases e convida para integrar o coletivo na luta. Recorda que não se está sozinho/a nem na vivência das opressões, nem na tensão por sua superação, defendendo outras experiências que rebatem na subjetividade da comunidade acadêmica e na qualidade da permanência estudantil.

Aí está uma função fundamental do caráter político-pedagógico! Realizar ou assessorar ações, movimentos e coletivos no tensionar por espaços de poder e representação, valendo-nos da construção do trabalho socioeducativo por meio de metodologias estratégicas, que sejam inteligentes, criativas e efetivas na luta por uma existência na qual a emancipação humana seja o sul do nosso horizonte. Articula referido caráter à valorização da relação com estudantes na construção das resistências e o campo estético para a “tomada” do espaço/território pela arte política como um recurso. Além disso,

[...] a lógica das ações socioeducativas, [...], está centrada nos usuários, enquanto sujeitos de Direitos. Nessa lógica, desenvolve-se, por meio das relações que se estabelecem entre assistentes sociais e usuários, um processo educativo que possibilita aos usuários, a partir de suas individualidades, apreender a realidade de maneira crítica e consciente (Miotto, 2009, p. 501).

A intervenção profissional deve ser fundamentada na perspectiva da coletividade, articulando o saber, a vivência, a escola e a comunidade, com o objetivo de interação, que se traduz na prática por um trabalho interdisciplinar. Nesse processo, a interpretação dos fatos cotidianos, vinculados a uma análise de conjuntura, reconhecendo a singularidade, particularidade e universalidade das situações enfrentadas (Martins, 2012) é indispensável.

Dito isto, é fundamental pensar em como as situações relatadas podem ser mediadas na prática socioeducativa do/a assistente social. Refletir sobre essas questões é nos debruçar sobre o próprio trabalho profissional, buscando romper com o processo alienante do cotidiano e descobrir novas perspectivas de superação, atreladas à construção de uma “pedagogia emancipatória” (Abreu; Cardoso, 2009, p. 600).

Em suma, é relevante considerar que o trabalho do/a assistente social possui determinadas particularidades no âmbito do trabalho socioeducativo realizado na educação profissional e tecnológica em razão de sua função socioinstitucional, na objetivação das estratégias de permanência decorrentes de um processo de expansão do acesso não universal nesse nível da política de educação no Brasil. Também convém aprofundar que essas particularidades contribuem no exercício da autonomia dos/as estudantes, em um “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (Freire, 1996, p. 41).

Para trilharmos nosso trabalho nessa direção, Paulo Freire (1987; 1996) segue oferecendo muitos *Sul*⁹⁴ sobre o que exige o ato educativo, assim como a educação popular. Tomarei dele o exemplo (e a ousadia) e, aportada pelas dimensões da profissão, nas próximas linhas compartilharei o que acredito, ou melhor, identifico, a partir das análises do conteúdo cultivado pelas e com as profissionais de referência e do material teórico, que o trabalho socioeducativo com vistas à emancipação requer/pressupõe:

a) *uma escuta acolhedora, ao mesmo tempo crítica e autocrítica.*

Não é preciso dizer que a escuta não pode ser preconceituosa, julgadora nem persecutória. Obviamente, deve ser crítica para captar os elementos conjunturais e estruturais a que se associam as questões que são relatadas por quem se expõe à escuta do/a assistente social; para que possamos articular no diálogo as reflexões devidas para além da individualização dos aspectos que fazem parte dos determinantes sociais.

Esse ponto é evidenciado por Cerejeira:

E aí que sempre me ensina muito estar entre vocês e escutá-los. Colocar-me à escuta, me rende boas reflexões, ora boas risadas, e cuido para não me distrair de uma escuta posicionada ético e politicamente [...] Eu tento, querides, fazer uma escuta que articula o singular e o universal. Por vocês e por mim, pois assim eu posso entender os seus multisofrimentos no coletivo e valer da potência desse na práxis profissional (Memorial da profissional de referência Cerejeira).

Deve ser uma escuta afetiva, empática, claro. Mas sem perder a autocrítica, pois não

⁹⁴ Referência freiriana ao Sul ser o nosso Norte, substituindo nortear, por sulear.

pode se converter em um elemento de autoidentificação, associado à projeção ou desvalorização da vivência do outro.

Diniz (2022), ao abordar a escuta feminista que caberia no princípio da escuta profissional no Serviço Social, analisa os ideogramas japoneses sobre ouvir e escutar: o segundo representado na grafia por, entre outras coisas, um olho, um coração ou uma alma. A autora conclui que escutar contempla um sentido mais profundo. Escutar requer sentidos que ultrapassam uma capacidade física, biológica ou um ato mecânico, pois precisa de afetos, imaginação de quem ouve; e se autoneomeia uma “escutadeira feminista”:

A cada novo mergulho etnográfico de minha trajetória como feminista – seja na cadeia, na rua do crack, no luto de uma pandemia ou em uma sala escura de hospital para exames –, me confronto com os limites de minha compreensão das dores e alegrias das outras. Faço-me integralmente escutadeira feminista para aprender o que é ininteligível pela distância entre ela e eu, entre o mundo e meus testamentos imerecidos. Passo longas horas em silêncio, ouvindo palavras e seguindo os gestos da outra, para destrancar o portão de minha alienação e abrir os dez sentidos das emoções para escutar. Cada novo deslocamento etnográfico é um reinício do estranhamento de mim e um aprendizado político (Diniz, 2022, p. 125).

Ressalvadas as particularidades, podemos reconhecer no Serviço Social esse caráter escutador que nos constitui e que é uma marca indispensável no trabalho socioeducativo. Somos escutadeiras por uma direção social e uma escolha ético-política da profissão, uma vez que defendemos a emancipação humana como horizonte, algo que é impossível sem o *escutar o/a outro/a*. A aproximação é tão plena de sentidos que Amendoeira se apresenta como uma escutadeira: “Eu me considero uma [eterna] aprendiz de observadora e de ouvinte, ou melhor, ‘escutadeira’, como a antropóloga feminista Débora Diniz nos ensina” (Memorial de Amendoeira).

Não é um exercício fácil, como deixam evidente Cerejeira e Diniz (2022). Esta última reforça que “a prática da escuta é sempre incompleta, pois ela necessita nos deslocar das certezas do vivido. Por isso, a escuta feminista será sempre incômoda” (Diniz, 2022 p. 167).

b) *diálogo e horizontalidade nas interações e na comunicação.*

O diálogo é uma categoria central da pedagogia freiriana. O autor associa o diálogo ao amor – não o amor romântico – mas como “uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam” (Freire, 2013, p. 24). E, “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (Freire, 1987, p. 52).

Requer capacidade de comunicação e de adequação de uma linguagem que seja acessível e plena de sentido para estudantes e demais membros da comunidade acadêmica. O

que não quer dizer que se restrinja à comunicação verbal, mas se estende às múltiplas formas de interação, sendo capaz de realizar a decodificação do conteúdo dessa comunicação, podendo envolver também a comunicação visual e estética.

No trabalho socioeducativo, a experiência do/a profissional e o exercício da comunicação não se expressam apenas no conteúdo do trabalho que está sendo realizado, mas na sua forma, na afetividade não ingênua, mas socialmente situada. Cerejeira revela esse elemento, articulando sua experiência no doutorado à sua forma de comunicação com estudantes do ensino médio integrado:

No doutorado, na disciplina de Seminário de Pesquisa I, a Professora Carola Arregui me apresentou o texto da Talíria Petrone (2020), “(Re)nascem em tempos de pandemia: uma carta à Moana Mayalú”, em que a Petrone escreve para a filha que está sendo gestada. Fiquei encantada com a delicadeza e ao mesmo tempo a força do texto. Nem preciso dizer que me identifiquei imediatamente com aquela forma de registro, certo? Tenho cartas e mais cartas pensadas para vocês, meninas e meninos da escola, como eu costumo chamar. O memorial me provoca a colocar no papel. Sabiam que muitos colegas de trabalho já acharam graça de me ouvir falando assim? Meninas, meninos, meninos... escola... e nem sempre discentes e Instituto, mas vou insistir aqui nessa conversa, em chamá-los dessa forma, pois me remete a um olhar que eu não quero perder. Vê-los como adolescentes estudantes, sujeitos de direitos, não exclui, na verdade exige, penso, que sejam enxergados na meninice dessa fase da vida (Memorial da profissional de referência Cerejeira).

Não nos esquecendo de que a forma de comunicação e tratamento dos/as estudantes e demais participantes do trabalho socioeducativo deve ser respeitosa e estar acordada com eles/as, sendo consentida. Deve se desenvolver em consonância com os princípios éticos fundamentais, como reconhecimento da liberdade, defesa dos direitos humanos, posicionamento em favor da equidade e justiça social, empenho na eliminação de todas as formas de preconceito

c) empatia e reciprocidade exercitando a capacidade de aprender com o outro.

Reconhecer-nos simultaneamente como integrantes de uma mesma classe social que, apesar das particularidades, somos submetidos a uma dinâmica similar de reprodução social. Requer a presença do/a profissional e da/o estudante, bem como desconstruir a lógica de subordinação, criando um espaço de participação e emancipação, reconhecendo o/a estudante ou participante como sujeito na atividade/trabalho, com o/a qual se pode aprender.

Eu retomo o contato com a Andorinha [egressa indicada pela técnica de referência], dando meu retorno sobre a leitura [do memorial de curso, exigência para conclusão da graduação naquele câmpus]. Falei do meu encantamento ao ler o memorial, e que a leitura me fez refletir sobre várias questões, que **foi importante para minha formação enquanto profissional**, e da minha vontade em ler outros trabalhos. [...] Citou uma colega, disse que ela também fez um trabalho bem importante, com pontos que precisam ser ouvidos. Permaneceu à disposição (Diário de Campo da Amendoeira, grifo nosso).

Menines, considero que muito do que me enche os olhos nessa profissão está na relação com vocês, com o trabalho com as famílias, fico sempre muito grata quando vocês dividem suas histórias comigo. **É sempre um aprendizado!** (Memorial da profissional de referência Cerejeira, grifo nosso).

Este é um ponto de aprendizado sobre estudantes tanto em relação às dificuldades que vivenciam, as limitações que se colocam, quanto sobre suas habilidades e potências.

d) reflexão crítica e intencionalidade.

O trabalho socioeducativo deve proporcionar momentos de reflexão que possam amadurecer a consciência crítica com vistas à emancipação e à profunda transformação social. Deve permitir o exercício da curiosidade e do desvendamento por parte dos/as educandos/as/estudantes. “Curiosidade com que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado” (Freire, 1996, p. 32).

A intencionalidade do trabalho deve estar pautada na reflexão crítica, sustentada pelo compromisso na efetivação do projeto ético-político da profissão e na análise conjuntural e estrutural dos determinantes que afetam as condições objetivas e subjetivas de vida dos/as educandos/as. Lima e Miotto (2011, p. 218), baseadas em Argumento (2001), referem que “havendo uma intenção, deve haver necessariamente certo grau de planejamento da ação, no sentido de escolher os meios, projetar os resultados, antever as dificuldades de forma que se consigam aproximações sucessivas entre objetivos e finalidade proposta”.

e) planejamento democrático e autonomia na participação.

O trabalho deve ter um objetivo, uma finalidade, uma direção política para sua realização, concebido com vistas à ampliação e consolidação da cidadania e à defesa do aprofundamento da democracia. Deve compreender um planejamento que valorize o sentido da participação dos/as sujeitos envolvidos/as, com o reconhecimento de suas experiências e conhecimentos.

Freire (1996, p. 59) é enfático: “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”. No âmbito do Serviço Social podemos nos fortalecer nas pedagogias da educação popular para materializar esse requisito do trabalho socioeducativo, que faz parte dos princípios fundamentais da profissão.

É importante frisar que essa autonomia na participação não quer dizer transferência de responsabilidade do que compete ao/à assistente social para o/a educando/a. Tampouco deve

ser utilizada como argumento para transferir responsabilidades que são da instituição ou do Estado para o/a educando/a.

f) *requer criatividade e arte.*

A criatividade está vinculada à nossa capacidade de gerar inéditos viáveis em nosso trabalho socioeducativo. Uma elaboração criativa mediada pela arte pode ser potencializadora de outros elementos do trabalho socioeducativo, como os dispostos nas linhas anteriores.

Prates (2007) reconhece que a arte oferece tanto os instrumentos como pode funcionar por si mesma como matéria-prima do Serviço Social. A expressão dos sujeitos por meio da arte é importante material para a análise do Serviço Social, pois esse desvendamento (histórico e processual) é condição para planejarmos estratégias de intervenção. E ressalta que essas expressões devem estar contextualizadas histórica, geográfica, social e ideologicamente.

Mas, para além da análise e interpretação, fundamentais à realização de uma intervenção consequente, estas fontes podem ser transformadas em estratégias e utilizadas como instrumentos para o desenvolvimento de processos sociais que instigam processos reflexivos e mediações com realidades similares (Prates, 2007, p. 227).

A arte possibilita apreender e gerar sucessivas aproximações com o cotidiano e despertar reflexões sobre ele. Santos (2015, p. 130), pautada em Heller, reconhece a arte como parte da sociabilidade humana, argumenta acerca de sua função de “desfetichização da vida cotidiana” e defende que no Serviço Social devemos apreendê-la como um determinante social que se constitui uma possibilidade de mediação no nosso trabalho.

Prates (2007) aponta recursos como fotos, trechos de músicas, filmes e outros elementos audiovisuais como material viável para o desenvolvimento do trabalho, auxiliando no desvendamento das expressões dos sujeitos.

Portanto, é importante elucidar que tanto a arte, quanto o trabalho com grupos são importantes estratégias político interventivas do assistente social, pois possibilitam a organização e o fortalecimento da luta da classe trabalhadora, a partir de reflexões com base na realidade social, na qual os sujeitos estão inseridos, propiciando que os mesmos possam romper com o processo de alienação e fortalecer o seu senso crítico (De Paula; Freitas; Souza, 2021, p. 237).

Para nós, a arte figura, para além do desvendamento do contexto social vivido, como um recurso para o exercício da acolhida e na coletivização e expressão das lutas e resistências, bem como a expressão das subjetividades dos/as sujeitos envolvidos/as.

O campo da pesquisa demonstrou que as profissionais estão integrando a arte no cotidiano de trabalho ao longo de suas carreiras na educação. Baobá registrou em sua sistematização experiências envolvendo a arte em sua instrumentalidade, sendo uma delas em

parceria com a Secretaria do Estado dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a fim de promover o debate sobre a inclusão por meio de uma exposição itinerante do chamado “Memorial da Inclusão”.

Figura 14 – Memorial da Inclusão



Fonte: Diário de campo de Baobá.

Cerejeira, por sua vez, partilhou a experiência de realização do trabalho interdisciplinar juntamente com um docente em seu trabalho na educação, anterior ao IFSP:

Bem ancorado no método Freiriano, os estudantes puderam escolher temas de seus interesses e que faziam sentido para as suas realidades, fosse um conceito, um fato histórico, um livro ou até mesmo um personagem histórico e produziam conhecimento mergulhando em estudos e os elaborando através da arte (Diário de campo da Cerejeira).

g) pesquisa e investigação de realidades e temáticas educativas.

Operacionalizar um trabalho socioeducativo exige a busca pela aproximação com a realidade e com o perfil do público participante; trabalho pautado nas dimensões indissociáveis (teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa) que aportam o projeto ético-político da profissão. No caso da educação: quem é esse/a estudante? Adolescente, adulto/a, uma pessoa na terceira idade? Qual sua origem étnica, territorial? Quais são suas crenças religiosas? Que aspectos condicionam, fortalecendo ou prejudicando sua permanência e pertencimento estudantil?

Eiras (2017) aponta que o conhecimento das condições de vida, as ausências/faltas vividas, as estratégias de superação e outros contextos de realidade experienciada pelos/as participantes do trabalho socioeducativo – no caso específico a autora trata do trabalho com grupo – auxilia a aproximação dos/as educadores/as e possibilita a fluência do diálogo.

Incluimos nesse ponto também a constante busca por conhecimento sobre os temas e categorias que são/serão dialogados nas atividades, sejam elas individuais ou coletivas. Não se trata de tornar-se expert em determinado assunto e buscar se destacar ou sobressair, mas de acompanhar o movimento dialético que envolve a temática, sem enraizar-se no tempo, em suposições e/ou nas próprias certezas, visando referências seguras e experiências pregressas e socialmente situadas.

h) ceder e retroceder: não pode ser enrijecido.

Este ponto é basicamente para lembrar que a flexibilidade é imprescindível, bem como reconhecer que recalcular a rota do trabalho socioeducativo, se necessário, também faz parte do processo dialético. Reconhecer inconsistências, readequar estratégias, abrir espaço, voltar atrás e recomeçar. Exige observação e reflexão, além de uma avaliação constante do trabalho.

Apesar de em alguns momentos a gente perceber que tinha a possibilidade de ter um grupo maior e não tivemos mais, fizemos a sensibilização que a gente conseguiu fazer e é por isso que eu estou falando. Aquela apresentação tava aparentemente desinteressante, eu acho que ela vai mais pra frente contribuir, porque a gente precisa, agora mesmo é sair das nossas casinhas e entender que esse espaço aqui não é só o espaço da educação formal e que a gente precisa se implicar nas coisas (Oliveira, no encontro de sistematização fazendo uma autoavaliação da atividade educativa que realizou).

A capacidade de reavaliar o processo e a conduta profissional é marca de um profissional ético, comprometido com o fazer democrático.

Reiteramos que o trabalho socioeducativo não se restringe à realização de grupos, e pode ser desenvolvido mediante outras atividades coletivas, como campanhas e exposições, além de poder ocorrer na esfera do atendimento individual à população.

Com base nos aspectos apontados por Torres (2014), podemos afirmar que o trabalho socioeducativo desenvolvido no âmbito da atuação das profissionais de referência coaduna com o exercício da abordagem tanto individual quanto grupal, sendo que as profissionais, com base na sistematização das experiências de referência analisadas, deixam claro que desenvolvem o fortalecimento de processos emancipatórios no trabalho com estudantes. Seu trabalho contribui

[...] para a formação de uma consciência crítica entre sujeitos, através da apreensão e vivência da realidade, para a construção de processos democráticos, enquanto espaços de garantia de direitos, mediante a experiência de relações horizontais entre

profissionais e usuários (Lima; Mioto, 2011 *apud* Torres, 2014, p. 9).

Portanto, cremos que nosso maior desafio nesse campo ocupacional é ao mesmo tempo nosso maior potencial: tecer contribuições por meio do processamento de nosso trabalho indissociavelmente articulado ao nosso projeto ético-político a fim de contribuir para a “construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora” (CFESS, 2013, p. 18-19). Algo que certamente está para além da própria educação formal.

Trata-se, antes de tudo, de uma tarefa histórica, protagonizada por sujeitos políticos que compõem uma classe e precisam forjar processos de autoconsciência a partir da ação política, que produzam uma contra-hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social, que impregne os modos de vida dos sujeitos singulares e sociais, as instituições educacionais e todas as demais também. Por esta razão, uma educação de caráter emancipador, ao mesmo tempo em que não prescinde da educação escolarizada, não se limita de forma alguma à mesma (CFESS, 2013, p. 19).

Esse horizonte é base para que possamos criar ações referenciais nos eixos de atuação reveladoras das relações de reprodução social que ocorrem sem construção de resistências ou subsumidas pelo sistema capitalista.

2.4.1. Eixo acesso-permanência: a relação indissociável e a *permanência socialmente referenciada*

Dois eixos, uma relação indissociável! Relação defendida por Daros (2019) e reforçada em Dantas (2020) enquanto binômio acesso-permanência. Aqui, a nosso ver, está a espinha dorsal da centralidade dos eixos e do trabalho na política. Sem diminuir ou desmerecer o sentido dos demais eixos para a política de educação, reconhecemos que o acesso e a permanência socialmente referenciados requerem objetivamente condições de materialização imprescindíveis de ações nos eixos da participação democrática e gestão de qualidade, que garantem maior ou menor referenciamento, a depender do quanto estão consolidados.

Ao abordarmos o acesso-*permanência socialmente referenciada* estamos nos referindo à compreensão de que a permanência estudantil requer tanto condições materiais quanto subjetivas/imateriais para que estudantes possam acessar, ser e estar na instituição educacional, que deve garantir que o direito à educação seja condizente com a diversidade cultural, econômica, social e territorial de estudantes, de modo que se reconheçam e se sintam pertencentes ao território educativo e ao processo de aprendizagem que respeite seus saberes,

sua história, valorize sua autonomia e desperte o senso crítico e de solidariedade de classe, com direção social e política dessa permanência.

A *permanência socialmente referenciada* consiste na defesa do direito à educação que se materializa em ações, programas e projetos pautados pelo trabalho profissional com direção social e política bem definidos e posicionados em favor da classe trabalhadora em um sistema de contradições. Requer uma profunda análise da educação e de sua inserção nas relações de produção-reprodução social para que seja capaz de promover mediações que reconheçam e permitam o enfrentamento, em especial nos ambientes educacionais formais, das expressões de situações concretas de desigualdade, opressão, racismo, xenofobia, machismo, etarismo, transfobia, aporofobia e tantas outras. Afinal, essas são situações concretas que se reproduzem igualmente no espaço educacional e que afetam o acesso, a permanência e a experiência estudantil em seu percurso formativo e de vida, inclusive após a conclusão dessa etapa formativa; sendo reveladoras das expressões da questão social.

Abordar a garantia do acesso à educação formal requer a articulação com o Conselho Tutelar, o Ministério Público e os Conselhos municipal e/ou estadual e federal, bem como não pode estar dissociado dos demais processos de mobilização social e luta pela garantia da ampliação do acesso-permanência. Possibilitar o acesso não pode gerar a crença (semelhante a um efeito de anestesia) de que a permanência em si está dada; não se pode adormecer após o ingresso individual do/a estudante.

Martins (2015) evidencia que o acesso não se refere a uma atuação reducionista em relação apenas ao ingresso na educação formal, mas ao trabalho pela garantia de acesso a outras ações, programas e políticas, dentre elas a assistência estudantil e ações afirmativas, que sejam imprescindíveis para garantir o acesso-permanência estudantil, bem como sua ampliação.

A nosso ver, no eixo acesso-permanência nos deparamos talvez de modo mais direto e ostensivo com as expressões da questão social⁹⁵ vivenciadas por estudantes em seu cotidiano, seja ele acadêmico ou não. E no acompanhamento ficam mais evidentes tais expressões.

Não é novo que a Questão Social e as políticas sociais constituem uma mediação fundamental de nosso trabalho.

A “questão social” sendo desigualdade é, também, rebeldia, pois os sujeitos sociais, ao vivenciarem as desigualdades, a elas também resistem e expressam seu

⁹⁵ A Questão Social consiste no “conjunto multifacetado das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. A ‘questão social’ expressa **desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais**, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização” (Iamamoto, 2009, p. 17).

inconformismo. **É nesta tensão entre produção da desigualdade, da rebeldia e da resistência que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movido por interesses sociais distintos, os quais não é possível abstrair – ou deles fugir – porque tecem a trama da vida em sociedade** (Iamamoto, 2009 p. 176, grifo no original).

Para exemplificar, o memorial de Andorinha nos impõe um compromisso teórico-metodológico na composição deste item e nos obriga a manter a inseparável relação entre acesso-permanência, ainda que inicialmente pensássemos em realizar a separação para fins didáticos. Porém, não há nada mais didático do que a realidade:

Mesmo em meio a uma formação de qualidade e **políticas públicas de ensino para acesso das classes mais baixas ao ensino superior** (ENEM, ProUni, Sisu e FIES), políticas essas do governo do presidente Lula (2003-2011) e subsequente da gestão da presidenta Dilma (2011-2016), o fato de não me encontrar em uma área de formação, **a incerteza de uma condição para não só entrar em uma universidade, mas me manter nos anos que o curso aconteceria e o sentimento de inferioridade e insegurança de minha capacidade, fizeram com que me visse conformada com a ideia de que cursar uma universidade não era pra mim**, e que trabalhar neste momento (aos 17 anos de idade) era o certo a ser feito (Memorial da egressa Andorinha, grifo nosso).

Antes de chegar neste desfecho, ela conta o esforço empreendido pela mãe e pelo padrasto “que *levantavam às quatro da manhã* para fazer salgado por mais de 18 anos e vendiam em um carrinho no centro da cidade, de segunda a sábado, sem ajuda, conquistando na luta do dia a dia uma *condição de vida melhor*” e possibilitar que ela se dedicasse integralmente aos estudos, nos quais era ativa e empenhada, “fazendo cursos dos mais diversos oferecidos nos contraturnos e pela prefeitura, horas na biblioteca da escola e da cidade, já que *a condição não nos permitia comprar*, lendo um livro atrás do outro” (Memorial Andorinha).

São muitas as camadas que podemos analisar no memorial da egressa. Há a perspectiva de classe trabalhadora atrelada aos desafios e esforços empreendidos no mundo do trabalho e na educação como catalisadores de melhores condições de vida, que exigem esforço pessoal na sociedade da meritocracia. Vejam bem, não é essa a visão da egressa, mas são exemplos como o dela e de sua família que alimentam os discursos liberais para defender presença mínima do Estado e esforço máximo do indivíduo – a falácia da meritocracia – diante de uma questão que, na realidade, é estruturante do sistema. A perspectiva neoliberal da meritocracia é daninha, pois pode afetar o acesso-permanência em sua dimensão simbólica, e principalmente impactar na execução das políticas neste eixo e, em especial, em seu financiamento pelo Estado.

Ao mesmo tempo nos é evidenciado um elemento subjetivo, mas socialmente elaborado, que afeta o movimento de acesso e a maneira como a egressa experiencia sua permanência na educação: mulher negra, oriunda da classe trabalhadora forjada em um sistema que a faz crer

que a educação superior não é seu lugar, com momentos de descrença em seu potencial e sentimento de inferioridade...

São elementos que devem ser considerados em direta articulação aos aspectos sócio-históricos da formação da realidade brasileira em consonância com os determinantes estruturais que não são um aspecto individual e exclusivo de Andorinha; mas são próprios das particularidades de classe e resultam, no âmbito da experiência de cada sujeito, no tempo e nas formas de acesso e permanência de estudantes. Assim como podem estar internalizados na dinâmica dos processos educativos na educação.

Andorinha realiza ao mesmo tempo um desabafo e uma análise crítica sobre uma situação que ela não é a única a experienciar: a dificuldade de reconhecer a universidade como espaço de pertencimento da classe trabalhadora em sua diversidade (seja de raça, de gênero e outras). A cultura elitista introjetada – e que vem sendo derrubada pela força das lutas sociais – de que a educação superior pública requer um “perfil” específico, um tom de pele, um mínimo na conta bancária, um sobrenome pomposo.

[...] la sutileza de la dominación no se agota simplemente refiriéndose a aquellas formas culturales que agobian a diario a los oprimidos; también se la puede hallar en la forma en que los oprimidos internalizan su propia opresión y por ende participan de ella. Este es un punto importante del trabajo de Freire que señala las formas en que la dominación se experimenta subjetivamente a través de su internalización y sedimentación en las necesidades mismas de la personalidad (Giroux, 1990, p. 21).

E mais, projeta sobre a classe trabalhadora (em sua concepção abrangente, ou seja, sobre seus filhos) um sentimento de inadequação e inferioridade, inclusive intelectual. Uma subjetivação de valores irreais que fortalece domínios opressores e requer um intenso trabalho de ruptura, de aprofundamento das gretas que rompem esses mitos.

Um trabalho que deve estar não no horizonte, mas no agora do cotidiano da categoria quando se discute acesso-permanência e quando se trata de permanência socialmente referenciada. Um trabalho socioeducativo capaz de desvendar e contribuir para a desconstrução da internalização da opressão nos próprios oprimidos.

Eu me inscrevi [no processo seletivo do IFSP] sem muitas esperanças de que fosse dar certo, fiz a prova e quando saiu o resultado, eu não fui chamada, só que após a desistência de algumas e alguns estudantes, fui chamada para realizar minha matrícula nesta unidade escolar, cursei o ensino médio integrado ao técnico em Automação Industrial no IFSP, Câmpus Rio Liberdade⁹⁶ (2013 - 2015), fiquei muito feliz com essa oportunidade.

⁹⁶ Lembramos que os nomes dos câmpus foram preservados, em substituição adotados nomes fictícios que remetem a rios, o que faz jus à estética da produção de conhecimento enquanto um ciclo de plantio e colheita.

Muitas pessoas na minha família concluíram o ensino fundamental e o médio através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), então ingressar no IFSP foi um momento muito marcante na minha vida, porque eu estava ingressando numa instituição, que eu sairia com o ensino médio e com um curso técnico concluído, era um sonho que eu não imaginava que seria possível de ser realizado (Memorial da egressa Curió).

Este eixo refere-se a defender a materialização dos direitos sociais enquanto condições materiais de vida dos/as estudantes, ao mesmo tempo em que se luta para construir condições subjetivas de pertencimento social e domínio contra-hegemônico na comunidade acadêmica/escolar.

Cabe notar que no caso de Andorinha, a egressa reconhece a existência de alternativas de políticas públicas de acesso à educação superior, além de seu empenho pessoal (todo o empenho lhe resultou em uma bolsa de estudos em instituição particular no ensino médio) e familiar para conseguir se qualificar para disputar as tão cobiçadas vagas na educação superior pública gratuita. Porém, mesmo as políticas de acesso não são suficientes para efetivar tal garantia, exigindo, assim, mais do que a possibilidade de acesso formal.

As políticas públicas de acesso ou políticas de ação afirmativa constituem-se em pontos importantes de conexão com o trabalho profissional de assistentes sociais na educação. São ações e programas como os previstos na “Lei de Cotas”.

A Lei n. 12.711/2012, a “Lei de Cotas”, apresentada anteriormente, não consiste em uma atribuição específica de assistentes sociais, porém temos sido chamados/as a atuar nesse processo mediante convocação destinada à CSP para compor a chamada comissão de matrícula, cuja função é proceder à conferência dos critérios de matrícula em consonância com a referida lei, enfocando na análise econômica.

A forma como tal demanda tem chegado ao Serviço Social e efetivado nossa participação tem sido motivo de debates e discordâncias no IFSP dado o caráter burocratizante que a atuação vem adquirindo, o que demonstra que é preciso pensar o sentido e o potencial de nosso trabalho, assim como a instrumentalidade para sua execução; e qualificar nossa participação no sentido do acesso-permanência socialmente referenciada.

Muitos elementos que analisamos acerca da reprodução social na Parte 1 ganham contornos diferenciados e maior articulação com o trabalho da categoria, especialmente nos eixos de acesso-permanência, demonstrando que a política de democratização do acesso e permanência é necessária para corrigir desigualdades históricas que impactaram e impactam gerações:

Minha família era muito pobre, meu pai era lavrador, formava fazendas para seu patrão. [...] Minha mãe cuidava da casa, que era feita de pau a pique. [...] A água não era encanada, pegávamos de córrego que tinha perto da casa. [...] Neste lugar estudei

o primário, ginásio, fiz também o magistério primeiro e segundo ano, em 1970 e 1971. Na escola SESI, que fica perto de casa, resolvi voltar a estudar, concluindo o ensino médio pelo EJA. Depois consegui entrar no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), em 2015, onde cursei técnico em informática e concluí em 2018. **Os estudos no IFSP, foram muito importantes para mim, visto que eu não sabia nem ligar um computador** (Memorial da egressa Sabiá, grifo nosso).

Sempre estudei em escola pública. Não sou filho de pais ricos. No meu caso, eu sou aluno de supletivo. [posteriormente ingressou no IFSP e concluiu o curso de Tecnologia em Mecatrônica] (Memorial do egresso Canário-da-terra).

São inúmeros os casos de estudantes (e profissionais de referência) que foram os/as primeiros/as de sua família a acessar e concluir um curso superior ou mesmo uma formação de nível técnico. E essa é uma marca importante das políticas de ações afirmativas.

A experiência pregressa nos constitui e é reveladora de quem nos tornamos, pode afetar a direção, ou melhor, a forma que toma o nosso trabalho, repercutindo em nosso modo de ler a realidade. Cerejeira, em sua carta-memorial aos/às estudantes, evidencia:

Querides estudantes, ao passo que descrevo essa minha trajetória, embora singular, tem uma dimensão que é coletiva e política, mergulho nas minhas próprias lembranças e memórias e as vejo identificadas com as histórias de vocês (Memorial da profissional de referência Cerejeira).

As palavras da profissional de referência nos levam a pensar que pode haver uma forte vinculação entre empatia de classe e o potencial para o exercício das dimensões profissionais que constituem o saber-fazer do Serviço Social com maior intensidade de conexão com o PEP, contribuindo para pensar e materializar mediações condizentes com o enfrentamento das contradições próprias das relações de reprodução social mais plenas de sentido para profissionais e estudantes. São situações que refletem constituição de família monoparental, migração, baixo acesso à educação nas gerações predecessoras, baixa renda, trabalho explorado ou mesmo a preocupação e dificuldade de permanência estudantil durante o ensino superior, como podemos observar nos relatos a seguir, que se assemelham a vivências de estudantes atendidos no âmbito da educação:

Sou neta de imigrantes – minha avó paterna é angolana, e veio para o Brasil a fim de criar o meu pai fora do ambiente bélico que era a cidade de Nova Lisboa, na década de 60/70. É por essa parte que eu gosto de lembrar de onde vem a ideia de mudar o fluxo. Ela chegou ao Brasil e logo assumiu a criação do meu pai, mãe solo. Meu avô português, da Ilha dos Açores, foi desbravar o Brasil, desacompanhado. Rs. Ele cresceu só com a mãe. Era a única referência dele no mundo. Nem preciso dizer quantos estragos essa situação causou. Resumidamente, cresci sendo criada por duas mulheres. Minha mãe e minha avó [...] Passei pelo ensino médio, compreendendo o quão difícil seria para mim, ter uma profissão no contexto de uma família cuja única renda formal era vinda da aposentadoria da minha avó (Memorial da profissional Oliveira).

Passada a euforia dessa conquista [ingressar no ensino superior público], me deparei com a necessidade de gasto com transporte, alimentação, material... Consegui chegar, mas como permanecer?

Eu entendo o cansaço de vocês, querides, parece que nossa origem de classe não nos deixa descansar (Memorial da profissional Cerejeira).

Nem sempre analisamos o perfil profissional e as experiências pregressas dos/as trabalhadores/as para resgatar elementos de classe e similitudes com o público da política na qual atuamos. No entanto, o sentido do trabalho com a permanência estudantil parece adquirir contornos mais profundos, uma vez que se acrescenta uma camada à relevância da política de assistência estudantil – ainda que operada em instituições distintas –, e fortalece a noção de classe trabalhadora nas demandas da educação.

Durante minha graduação meu pai ficou desempregado, minha mãe trabalhava como serviços gerais por contrato temporário anual em unidades escolares fazendo a limpeza. Eu trabalhava como atendente de caixa numa loja de roupas femininas, sem registro em CTPS. Vivíamos em uma casa alugada que estava em precárias condições. Eu morava numa cidade a pouco mais de 100 km da cidade onde estava localizado o câmpus universitário, fazia a viagem diariamente. Os gastos eram significativos. Ao final do primeiro ano da faculdade consegui o auxílio estudantil, o valor não cobria nem o transporte, mas já reduzia o impacto das despesas mensais naqueles tempos tão difíceis. Vejo que tinha uma vantagem sobre os estudantes do IF, não vivenciamos atrasos nos repasses do auxílio naquele momento no início dos anos 2000 no estado, como sofremos nos últimos governos no âmbito federal (Memorial da profissional de referência Araucária).

Três profissionais referiram diretamente em seus memoriais terem sido participantes de programas de assistência estudantil durante sua graduação.

O câmpus da UNESP, localizado na cidade de Franca distante aproximadamente 420 km da cidade de São Paulo, causou certo receio quanto à permanência na instituição, pois em minha família meu pai era trabalhador autônomo e minha mãe dona de casa, mas logo conheci a política de permanência da Universidade. A moradia estudantil, minha casa durante os quatro anos de formação, foi primordial para a conclusão do curso, somada ainda ao auxílio/bolsa mensal (Memorial da profissional de referência Baobá).

A atuação junto aos programas de assistência estudantil, que tanto dependem de investimento orçamentário público, ganham outros sentidos políticos e históricos. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é um marco tanto da ampliação da inserção de assistentes sociais para atuar na educação quanto é indispensável para a permanência estudantil no IFSP. Ao mesmo tempo, faz parte das “dores” e da “delícia” do trabalho das profissionais de referência.

No campo da materialidade do trabalho, os maiores desafios relacionados ao PNAES estão na sua não-universalidade, na insuficiência de recursos para operar e nos processos

burocratizantes que geram à categoria. Dantas (2020) aborda esse assunto como binômio direito X privilégio e universalidade x seletividade, sendo a última posta a cargo do Serviço Social, para definir a análise e posicionar pela inclusão ou não no programa.

Esse caráter atribuído e assumido pelas ações de AE nas instituições pode se configurar como uma grande armadilha para o trabalho profissional do/a assistente social, tensionado exponencialmente em períodos de desmonte das políticas sociais, pois quanto menos orçamento mais “costuma-se” acirrar os processos seletivos na busca por “identificar” os que mais precisam, incorrendo em ações policiais de excesso de controle e comprovação da miséria, remontando às antigas requisições profissionais de selecionar os mais pobres entre os pobres (Dantas, 2020, p. 176).

A discussão das competências e atribuições de assistentes sociais no IF desponta como questão primordial, segundo Dantas (2020), que reconhece ser indispensável questionar o caráter seletivo e focalista da política, tomado por ações burocráticas, bem como romper com o reducionismo do trabalho realizado pela categoria.

Para Dantas (2020), é premente que a AE seja potencializada como garantia de direito e que o trabalho profissional ultrapasse os limites de atuação junto à PAP e se espraie para outros âmbitos da política de educação, como as ações de cunho socioeducativo.

A gestão de auxílio cujo foco principal é a permanência material de estudantes é um ponto bastante revelador da análise de Yamamoto (2009), que nos recorda que

Como as classes sociais só existem em relação, pela mútua mediação entre elas, o trabalho profissional é necessariamente polarizado pela trama de suas relações e interesses, tendendo a ser cooptado pelas que têm uma posição dominante. Reproduz, também, pela mesma atividade interesses contrapostos, que convivem em tensão. Responde tanto a demandas do capital e do trabalho, e só pode fortalecer um ou outro polo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de exploração e dominação, quanto, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadoras (Yamamoto, 2009, p. 170).

Demandamos dos recursos para operar a política pública, para atender às necessidades do público-demandante, recursos insuficientes para o atendimento integral da demanda, constituindo-se em ponto de tensão e mobilização social. Ao mesmo tempo, o repasse dos auxílios e o acompanhamento a estudantes possibilita que o sistema se reproduza mantendo sua lógica sem grandes riscos de ruptura. O fato de haver essa dicotomia não é mais do que a constatação das contradições produzidas pelas relações e condições objetivas de materialização do trabalho no sistema capitalista.

Porém, apesar da recorrente intenção de cooptar cada esfera de nosso trabalho, podemos, pelas mesmas relações, construir mediações que conformem atividades com maior potencial de desvendamento dessas estruturas e capazes de construir respostas melhores e com maior

impacto na qualidade de vida dos/as estudantes. Afinal, para estudantes o PAP⁹⁷ é fundamental, mas não atende à totalidade de suas demandas.

A lista de espera para inclusão é comum nos diversos câmpus. Alguns/mas profissionais escalonam o repasse do valor de cada modalidade de auxílio (alimentação, transporte, etc.) ao nível de vulnerabilidade avaliado: baixo, médio, alto, disponibilizando um percentual do valor total da modalidade do auxílio proporcional ao nível de vulnerabilidade a partir da avaliação social na seleção de beneficiários. Quanto maior a vulnerabilidade, maior o percentual da modalidade. Mas essa é uma prática empreendida em poucos câmpus.

Não há uma diretriz institucional, nem uma orientação técnica construída pelo Coletivo de Assistentes Sociais sobre a adoção ou rejeição dessa estratégia. Cada assistente social ou câmpus tem autonomia, dentro do limite do orçamento recebido, para definir o valor dos auxílios, aumento ou não da modalidade, bem como o escalonamento ou não segundo a vulnerabilidade.

Essa é uma estratégia que, a nosso ver, tende a comprometer o acesso de estudantes ao direito e à permanência, posto que a seleção determina se a pessoa requerente dos auxílios se apresenta em conformidade ou não aos critérios legais para a concessão. Assim, condicionar o repasse a um nível de classificação e repassar um valor inferior ao total da modalidade, para nós, é efetivar meio direito.

É lançar uma névoa para encobrir a ineficiência da política de permanência e desarticular as forças estudantis para uma mobilização e um senso de solidariedade injusto que alimenta o conformismo e a manutenção do *status quo*. Afinal, “as rotinas institucionalizadas nestes espaços cumprem uma função estratégica na produção de consensos, na internalização de valores e na reprodução dos lugares sociais” (CFESS, 2013, p. 45).

Esse auxílio [permanência] foi extremamente importante que uma pessoa sem mãe, sem ninguém no mundo, joga do praticamente no mundo e que meu pai me abandonou

⁹⁷ Conforme o parágrafo 1º do art. 17 da Resolução n. 41/2015, são modalidades e finalidades dos auxílios financeiros:

- a) Alimentação: tem por objetivo disponibilizar auxílio para alimentação do estudante, garantindo, ao menos, uma refeição por dia;
- b) Apoio didático-pedagógico: tem por objetivo disponibilizar auxílio financeiro aos estudantes para a compra de materiais didáticos relacionados às disciplinas do curso ou a projetos que realizam;
- c) Creche (Apoio aos Estudantes Pais e Mães): tem por objetivo disponibilizar auxílio financeiro aos estudantes pais e mães de crianças de até 11 anos, 11 meses e 29 dias.
- d) Moradia: tem por objetivo disponibilizar auxílio financeiro para pagamento exclusivo de aluguel aos estudantes cuja família não resida no município do campus do IFSP;
- e) Saúde: tem por objetivo atender estudantes que apresentem problemas de saúde que comprometam o seu desempenho acadêmico. Prioritariamente serão atendidas situações em que houve dificuldade no acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS).
- f) Transporte: tem por objetivo disponibilizar auxílio financeiro para custeio do deslocamento do estudante até o campus.

desde pequenininho. Com auxílio suficiente, às vezes **é insuficiente**, porque sempre tem alguém precisando mais do que a gente e ela [assistente social de referência] sempre **tentando fazer esse possível**, auxiliar todos. **Dividir o pão. A gente aprendeu isso entre nós, a dividir o pão um pouco para cada um, o suficiente para sobreviver, para galgar uma coisa melhor no futuro** (Memorial do egresso Canário-da-terra, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que pode acomodar um falso sentimento profissional de ampliação de acesso, uma vez que um repasse individual menor permite um maior número de contemplados diante de uma realidade de escassez de recursos e desamparo institucional.

Isso vale também para os processos de reavaliação semestral e anual que, em alguns câmpus, geram uma reclassificação dos contemplados, na qual uma pessoa beneficiada pode ter o auxílio cancelado e transferido para uma pessoa ingressante no IFSP ou para alguém que esteja na lista de espera, a depender da posição que ocupar na lista de contemplados em função de sua pontuação de vulnerabilidade, ainda que não tenha deixado de apresentar as condições de vida ou o perfil que geraram sua inclusão inicialmente.

Embora as referidas estratégias não sejam adotadas majoritariamente nos câmpus, como o recurso é “curto”, vale o ditado popular “desvestir um santo para vestir o outro”. Assim, escalonar beneficiários/as e fragmentar o valor do auxílio reduz o sentimento de “culpa” profissional por uma responsabilidade que é institucional; aumenta o senso de justiça, dada a seleção criteriosa e a “oportunidade” de todas as pessoas interessadas participarem semestralmente da seleção, mas afasta do debate central das condições que produziram a lógica do direito parcial – a não universalização da educação e das condições de permanência⁹⁸ e a insuficiência de orçamento⁹⁹.

Na lógica dos processos de seleção reside a oportunidade de pautar uma ampla discussão pelo Coletivo de Assistentes Sociais com vistas à análise crítica e às possibilidades de recondução do trabalho para pensar as condições de execução da política de permanência, desenvolvendo um trabalho socioeducativo diferenciado, no conjunto da categoria, pautado na formação política e mobilização de estudantes, prestando assessoramento ao movimento estudantil e na construção de um espaço de gestão democrática para a defesa da educação

⁹⁸ Os desafios para reduzir a evasão e incentivar a permanência estudantil tem resultado na criação de outras ações e programas governamentais, dentre eles o Programa Pé-de-meia, lançado em 2024. Trata-se de um incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. O Programa prevê o repasse de até R\$9.200,00 por estudante que concluir o ensino médio e prestar o Enem, num total de 2,5 milhões de jovens atendidos e será operacionalizado primeiramente nos IFs. Novos programas e insuficiência de recursos orçamentários e técnicos para os existentes.

⁹⁹ Vivenciamos recorrentes processos de contingenciamento e corte do orçamento da assistência estudantil, desde 2016, o que tende a ampliar os desafios citados no atendimento das necessidades objetivas dos/as estudantes, bem como o tensionamento institucional para aprofundar os critérios de seleção, cada vez mais restritivos e excludentes, bem como o caráter fiscalizatório na assistência estudantil.

universal e a garantia da permanência. Que a categoria discente possa desvendar e questionar os limites da assistência como um fator resultante da conjuntura e estrutura societária.

Permanecer requer alguns pressupostos. De que permanência estamos falando? Não é somente estar presente, não é apenas chegar a um espaço. É uma permanência socialmente referenciada, o que pressupõe gerar pertencimento social, territorial, racial, entre outros, que reflitam na subjetividade estudantil.

Por isso as situações de discriminação, violências, ausências e violações de direitos devem ser combatidas sistematicamente, preferencialmente com a instituição de núcleos, coletivos, comitês, conselhos e outras formas coletivas de enfrentamento e viabilização de processos coletivos de formação e mobilização.

Como, por exemplo, o trabalho de Jacarandá, que incluiu a instituição de um Núcleo em seu plano de trabalho na sistematização. O trecho a seguir mostra a junção entre os eixos permanência e qualidade, materializados a partir da criação do Núcleo de Diversidade e Gênero no Campus e respeitando a participação estudantil no processo, o que poderíamos compreender como uma frente que se articula ainda com a gestão democrática.

Quadro 4 – Plano de trabalho de Jacarandá produzido durante a sistematização

Ação	Eixo de atuação	Metodologia	Prazo	Responsável	Metas
Criação do Núcleo de Diversidade e Gênero no Campus	Qualidade e Permanência	Desenvolver atividades voltadas à educação de gênero e diversidade sexual na escola, organizando reuniões regulares onde a construção das atividades seja realizada pelos/as alunos/as participantes com suporte da equipe técnica condutora. Articular ação ao NUGS.	Mar./23	Assistente social e pedagoga	a) Montar o Núcleo até jun. 23; b) Realizar reuniões regulares no mínimo bimestrais; c) Realizar no mínimo 1

Fonte: Plano de trabalho de Jacarandá (2023).

No eixo acesso-permanência reside um enorme potencial criativo que podemos abarcar para materializar em nosso trabalho socioeducativo, sem deixar de reconhecer que consiste em uma responsabilidade coletiva-institucional e em não ação individual ou competência exclusiva do Serviço Social. Ou seja, a garantia do direito à educação é uma responsabilidade coletiva que envolve a comunidade acadêmica/escolar e a precede uma vez que depende de ações, articulações e políticas anteriores ao acesso à instituição educacional.

Porém, a capacidade crítica e criativa no trabalho socioeducativo pode possibilitar o combate às situações que comprometem o pertencimento e a permanência estudantil, além de poder ampliar o acesso e a democratização da educação para além dos discentes matriculados no IF. A realização de atividades no âmbito tanto da pesquisa quanto da extensão são exemplos desse potencial. Ipê, Cerejeira, Araucária e Baobá trouxeram experiências desenvolvidas nessas esferas.

Baobá, por exemplo, registrou sua experiência de extensão no diário de campo e acrescentou em sua pasta de sistematização matérias de jornais que davam visibilidade ao desenvolvimento de projeto que abordava a perspectiva dos direitos humanos. A matéria, como um registro público da ação, é uma forma de reconhecimento social do projeto e uma via indireta de reconhecimento social do trabalho profissional desenvolvido, com pertinência temática, contemporaneidade e relevância social. Bem como através do projeto de extensão, um modo de democratizar o conhecimento socialmente construído, em um caminhar conjunto entre acesso e democratização em sentido ampliados.

Ações e projetos que marcam a experiência e a história de vida de estudantes participantes:

[...] na minha época tinha o cinema vai para rua, que era tocado pela assistente social, que a gente ia até a escola, nós fomos em escola, nós fomos em um asilo. Então a gente aprendeu essa parte de doar-se um pouco para a população, para a nossa comunidade. Vários outros projetos maiores e menores que eu participei aí é fantástico. A gente consegue aprender muito, não só como aluno, profissional, mas como pessoa (Memorial do egresso Canário-da-terra).

O trabalho socioeducativo incide tanto na permanência e no pertencimento estudantil, quanto na constituição do ser social de estudantes, ultrapassando o tempo que permanecem na educação formal.

Foi nesta unidade escolar que eu (e tenho certeza que outros/as estudantes também) aprendemos a exercer a nossa cidadania, a ter pensamento crítico, a organizar as nossas reivindicações e lutas de forma coletiva enquanto sujeitos civis, sociais e políticos. Através de uma educação crítica e de qualidade, que me transformou em uma pessoa melhor! (Memorial da egressa Curió).

Esse é o sentido da permanência socialmente referenciada, que devemos projetar no cotidiano de nosso trabalho.

2.4.2. Garantia da qualidade da educação escolarizada: o potencial da colheita depende do processo de cultivo

Para Martins (2015), a visão institucional da qualidade na educação foi reduzida a um discurso ideológico que defende e opera uma formação calcada nos interesses da sociabilidade burguesa, com a defesa do empreendedorismo, da empregabilidade e da pedagogia das competências. Tampouco nos limitamos aqui a tratar da qualidade óbvia que esperamos e requeremos na política de educação, como nos recorda Tonet (2022), aquela que trata das condições materiais de infraestrutura e de pessoal, bem como investimentos financeiros adequados.

Talvez esteja aqui o eixo mais desafiador sobre o qual o trabalho do/a assistente social deseja incidir, pois, apesar de poder afetar a vida dos/as sujeitos singulares, suas relações e sua humanidade, seu trabalho não é suficiente para representar uma incidência sobre a totalidade da qualidade da educação, uma vez que essa requer ou está associada aos efeitos da ação mobilizadora coletivizadora, em uma esfera da mobilização da classe trabalhadora por sua emancipação, nos seus processos concretos da mobilização e da luta para além do campo educacional formal, considerando o tipo de educação que defendemos.

Nesse sentido, a educação que defendemos é diametralmente oposta à lógica burguesa de preparar o/a trabalhador/a para converter sua força vital em mercadoria, na sua efetiva exploração. Tonet (2022) refere três critérios que devem ser observados por quem defende uma educação de qualidade contra-hegemônica:

- 1) Em que medida ela permite compreender efetivamente a realidade do modo mais integral e aprofundado hoje possível.
- 2) Em que medida ela permite uma apropriação ampla e efetiva do patrimônio técnico, científico e cultural que está hoje à disposição da humanidade.
- 3) Em que medida ela contribui para a transformação radical do mundo e para a construção de uma sociedade humanamente emancipada (Tonet, 2022, p. 8).

Trata-se, neste eixo, de afirmar uma educação contra-hegemônica “que promova uma visibilidade social e política ampla da realidade social, considerando as condições concretas de vida, trabalho e de educação dos sujeitos singulares com os quais atuam no cotidiano institucional” (Martins, 2015, p. 321).

Pensando a partir das particularidades do trabalho no IFSP, é um eixo profundamente articulado à permanência estudantil, pois se relaciona tanto aos processos gerenciais referentes à operacionalização da política, quanto às condições imateriais que afetam o acesso-permanência. E vincula-se diretamente à gestão da educação, assim como às relações socioinstitucionais que ali se realizam.

Acerca desse aspecto, a existência do Coletivo de Assistentes Sociais no âmbito do IFSP pode ser considerada um exemplo de atuação em favor da qualidade da política de educação, pois, ao mesmo tempo em que exercita o caráter político-pedagógico da profissão, possui potencial para o trabalho socioeducativo emancipatório que inevitavelmente perpassa ou afeta o eixo da qualidade.

Experiências como a emissão do parecer técnico consubstanciado pela manutenção dos auxílios da política de permanência durante a pandemia de Covid-19, citado na Parte 1, e a busca por espaço de formação permanente do Coletivo, como o caso da articulação para o assessoramento técnico por docentes da UERJ, são exemplos que se alinham aos princípios definidos para o trabalho em prol da materialização desse eixo, pois marcam a direção por um tipo específico de educação.

O exercício profissional pautado na busca pela garantia da qualidade da educação escolarizada requer a ocupação e o tensionamento em espaços que afetam a permanência socialmente referenciada e a desconstrução de uma cultura institucional que prejudica o processo formativo e a vida acadêmica estudantil, colocando-os sob o julgo da meritocracia e da individualização da responsabilidade por condições educacionais que na realidade são institucionais e perpassam processos estruturais.

Ao realizar acompanhamento social dos/as estudantes, participar de reuniões institucionais, verifiquei que o Instituto Federal tinha a meritocracia muito enraizada em seu cotidiano, com reprovação e evasão sendo naturalizadas. Enquanto profissional entendi que o Serviço Social tinha muito a contribuir na educação. Busquei me incluir em espaços onde pudesse contribuir com reflexões e mediações na defesa de uma educação emancipadora (Baobá, Diário Pessoal).

O registro de Baobá reitera a importância da presença de assistentes sociais em espaços como a equipe de formação continuada, voltada à formação de docentes e de outros servidores/as. E, como vimos na Parte 1, a formação continuada de docentes pode ser realizada em conjunto com os/as estudantes ou mesmo por eles/as próprios/as, em parceria com demais profissionais da equipe técnica. A questão é tão central que Manacá está elaborando seu projeto de pesquisa voltado para a análise do trabalho docente em uma perspectiva crítica:

[...] A questão de aproximar a realidade estudantil quando os professores construírem as suas práticas docentes. A partir disso, vai ser totalmente pautada em Paulo Freire, e Marx, todo o meu projeto está pautado nisso (Manacá, no encontro de sistematização).

A participação do Serviço Social nos conselhos pedagógicos que discutem a situação acadêmica estudantil também é relevante e está relacionada ao cumprimento da atribuição prevista na Resolução n. 138 do IFSP, art. 3: “m) Orientar os/as docentes sobre situações de

vulnerabilidade social dos/das discentes”; além de atuar para a ruptura da visão meritocrática, contribuindo para o desvendamento da realidade dos/as estudantes.

[...] desconstruindo possíveis ideias de que se trata de questões particulares e individuais dos alunos. Assim, possibilitando ao docente a compreensão de que não entregar o trabalho solicitado porque se desdobrou entre o trabalho produtivo, o trabalho doméstico e as tarefas escolares; chegar atrasado eventualmente à aula por questão de transporte ou de trabalho; não comparecer por falta de condições financeiras para custear o transporte; não comparecer à aula por situações de discriminação vivenciadas, não se tratam de expressões que demonstram “desleixo” ou desinteresse do/as alunos/as, gerando ainda mais exclusão e consequente evasão, mas sim demonstrando que essas são situações que retomam a questão social tão compreendida pelo Serviço Social (Angelo, 2019, p. 121-122).

Contribuir para as transformações dessa cultura institucional incide diretamente na qualidade da educação experienciada pela categoria estudantil em seu percurso formativo e no modo como vivenciam o cotidiano institucional. Participar do desvendamento dos contextos socioeconômico e cultural de estudantes e das raízes das expressões da questão social possibilita agir sobre os critérios que Tonet (2022) apresentou para a análise da qualidade da educação.

Em todo o tempo como assistente social no IF, observo no cotidiano de trabalho, que os estudantes parecem estar a cessando uma educação que *desconsidera sua condição de classe* [social]. No ensino médio integrado me chama ainda mais atenção, pois são adolescentes, fase peculiar do desenvolvimento. Me angustia que na perspectiva do discurso e no compromisso legal, tem-se uma educação inclusiva, mas, na realidade, muitas vezes a *escola individualiza a responsabilidade pelo êxito escolar, atribuindo-a com exclusividade ao educando*. Nesse contexto, não é incomum encontrar *estudantes fragilizados e adoecidos*. Observo empiricamente a preocupante realidade do adoecimento discente inclusive com relatos de *automutilação e ideação ou a tentativa de suicídio*. Ao mesmo tempo que vejo o *sofrimento sendo tratado desconsiderando o contexto escolar* (Diário Cerejeira, grifo nosso).

No diário de Cerejeira encontramos chaves importantes para o debate, pois a profissional identifica a dificuldade em promover uma articulação da educação com a diversidade e com as contradições de classe que marcam o percurso acadêmico e as relações sociais mais gerais da vida dos/as educandos/as. Ou seja, demarcar uma conexão entre o eixo acesso-permanência e a qualidade dos serviços. Assim, cabe questionar: como o espaço que tem a função social de proteção pode ser reproduzidor de desproteção?

Aqui transitamos para além da superação dos processos de individualização das condições de permanência na educação e alcançamos o ponto em que devemos assumir o compromisso institucional de analisar a origem social desse sofrimento no contexto das relações sociais vivenciadas no IF, seu enfrentamento e a articulação.

As considerações de Cerejeira levam a rememorar a frase pichada nas paredes de Santiago (Chile) e que figuram como título do texto *No era depresión, era capitalismo*, da

escritora Nona Fernández Silanes (2019)¹⁰⁰. O trecho a seguir nos auxilia a refletir criticamente sobre o processo de medicalização do sofrimento ético-político e a qualidade de vida estudantil¹⁰¹.

Figura 15 – Pichação em Santiago (Chile)



Fonte: Nona Fernández Silanes (2019).

En ella nos levantábamos muy temprano para desplazar nuestros cansados cuerpos al trabajo y al pago. Deprimidos nos dormíamos gracias a una pastilla, para después deprimidos despertarnos gracias a otra, y así, deprimidos y grises, seguir funcionando a causa de una más. ¿Por qué no explotamos antes? No lo sabemos. [...] Nos salvamos juntos o nos hundimos separados / No más abusos / Hasta que vivir valga la pena / No más abusos / No era depresión era capitalismo (Silanes, 2019).

A tendência à medicalização e o adoecimento de nossas almas tem origem, em parte, nas relações próprias do capitalismo, nas contradições de classe. Há na depressão e na ideiação suicida – que tem sido demanda recorrente no ambiente escolar – um componente social, não apenas psicológico e bioquímico, mas um resultante das relações culturais capitalistas exploradoras e opressoras, que são adoecedoras; que guardam ganhos econômicos com esse processo, mas também extraem daí condições para sua própria reprodução, ao mesmo tempo em que geram um fator de controle do/da trabalhador/estudante e individualização para o

¹⁰⁰ O texto “No era depresión era capitalismo: La antigua normalidad no existe y es parte de un pasado pesadillesco”, foi publicado em 31 out. 2019 pela autora em referência à eclosão social (estallido social) no Chile, em outubro daquele ano; uma intensa mobilização, uma revolta, uma catarse social decorrente da insatisfação política, da intensificação das desigualdades sociais, sequelas do neoliberalismo. O texto completo está disponível em: <<https://www.elperiodista.cl/2019/10/nona-fernandez-no-era-depresion-era-capitalismo/>>.

¹⁰¹ “[...] retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto” (Sawaia, 2001, p. 119).

enfrentamento (ou cura) como um aspecto individual de responsabilidade e até mérito do/da trabalhador/a; aqui no caso, estudante que está adoecido/a, “quebrado/a” ou “disfuncional”.

Com isso, queremos afirmar que situações de extrema pobreza e/ou marcadas por machismo, racismo, etarismo, trabalho extenuante e precário, por exemplo, são incompatíveis com uma vida saudável e afetam as condições materiais e imateriais de acesso-permanência e a qualidade da política de educação operacionalizada ao público estudantil e trabalhador/a da educação. “Não é só depressão, é capitalismo” em sua forma mais excruciante...

Tais contextos não ocorrem somente fora dos muros do IF. Como parte de uma direção social, acontecem dentro do Instituto e suas raízes precisam ser identificadas e investigadas pelas profissionais. Isto é, para o enfrentamento, precisamos identificar os vínculos com as determinações sociais que afetam as condições de vida e sociabilidade.

A qualidade dos serviços, como vimos, está ligada ao acesso-permanência como eixo central da política, que deve respeitar a integralidade dos/as estudantes, suas diversidades e demandas; e efetivamente combater todas as formas de preconceito e discriminação, em especial as operadas pela própria comunidade acadêmica: discentes, servidores/as, familiares. Por esse motivo, políticas institucionais são necessárias para a criação de condições mais favoráveis à melhoria da qualidade dos serviços.

É fundamental fazer uma leitura desse aspecto, principalmente porque essas situações, possivelmente, também são tratadas no âmbito da meritocracia; atribuindo o “sucesso” ou o “fracasso” da participação nas atividades formativas educacionais como resultado do próprio esforço de estudantes.

Cerejeira não está só em sua observação, elaborei um registro semelhante em uma análise que abordava a inter-relação de nosso trabalho com a categoria docente e, sistematização de minha experiência, me deparei com posicionamentos na “perspectiva da individualização e pessoalização do ‘sucesso acadêmico’ do estudante” (Angelo, 2019), realizando, inclusive, comparações com suas próprias trajetórias de vida:

Alguns expressaram, em reuniões pedagógicas, não conseguirem compreender o que chamam de “falta de esforço e interesse” de alguns alunos, pois os estudantes em questão não apresentam as mesmas respostas que estes apresentavam ao vivenciarem contextos de vida semelhantes. Questionam como esses estudantes não conseguem render mais em termos acadêmicos, responsabilizam o aluno pela sua falta de rendimento escolar, e pontuam como estudantes não conseguem compreender que precisam se empenhar e se esforçar mais para atingir o chamado “sucesso”. Individualizam questões que são expressões das relações sociais, do contexto organizativo da sociedade e retomam discursos meritocráticos e de culpabilização (Angelo, 2019, p. 113-114).

Tal contexto requer nossa contribuição para que, além de ampliar o pertencimento social estudantil, a experiência concreta de que o/a estudante desfruta na instituição educacional reconheça o seu avanço no processo de apropriação do conhecimento em relação a ele/a próprio/a e não em comparação e ranqueamento com outros/as estudantes; de onde parte e aonde chega nessa etapa de formação, ainda que com notas medianas ou com reprovações, mas conseguindo ampliar o sentido da apropriação do conhecimento coletivo.

Não se trata, portanto, de uma luta de foice e facão. É ali, na sala de reunião do conselho pedagógico onde se decide o futuro do/a estudante, que os diálogos se travam, que emanam os discursos e afloram as tendências de afinidade com determinados projetos societários e de educação. Não são trincheiras claras. Não estão de um lado professores-brancos-classe-média-direitistas-liberais entrincheirados e de outro lado você-eu-estudante.

São trabalhadores/as de uma mesma classe social, mas que vivenciam a classe de maneira particularizada e diversa, que traduzem valores em suas ações e discursos. Esses valores internalizados comumente ganham condições materiais favoráveis à sua objetivação e se vinculam a um projeto de educação, incorporando-o e reproduzindo-o nos vieses da sociabilidade capitalista ou tensionando-o. São pequenas sínteses das relações de poder, marcadamente inseparáveis das relações de hegemonia e da construção de contra-hegemonia.

Tais momentos são estratégicos para reconhecermos os/as parceiros/as aos quais podemos nos vincular para fortalecermos nossos projetos e ações e disputarmos politicamente, gerando contraposições e visando a efetivação dos direitos dos/as estudantes.

Ademais, nosso conhecimento teórico-metodológico pode ser crucial para contrapor as análises restritas de individualização do processo formativo na educação e da meritocracia.

É dizer que a relação trabalho-educação na formação de estudantes para o mundo do trabalho, em especial na perspectiva de classe, pouco é explorada e não está na centralidade do sistema educacional dual.

Além disso, é importante a constituição de parcerias para a realização de atividades de modo mais qualificado, bem como analisar e desenvolver criticamente a instrumentalidade, considerando nosso posicionamento ético-político na instituição, como aponta a profissional Jacarandá.

[...] pra que eu chegue nesse grupo e faça o melhor de mim, e eu consiga dar um direcionamento que não seja meramente informativo. E aí, **dentro da instrumentalidade, você pensa não é só você fazer um grupo, uma reunião, todo material que você produz também tem direcionamento socioeducativo, material de mídia, enfim, qualquer coisa que você faz tem uma direção [social]. Você tá ali para incluir, pra garantir acesso a direitos ou excluir?** Você está sendo só uma ferramenta de perpetuação da instituição? (Jacarandá, no encontro de sistematização).

Não devemos esquecer que são muitas as questões que ultrapassam a intencionalidade e o trabalho da categoria, como, por exemplo, a insuficiência de recursos já citada anteriormente, bem como os processos administrativos institucionais e aqueles que são definidos acima dos IFs, como é o caso do calendário de repasse dos valores do PAP a estudantes, definido no âmbito da gestão ministerial.

Ele falou das dificuldades, do orçamento do PAP, da Assistência Estudantil.... Ele me falou que o orçamento da Assistência Estudantil este ano não foi suficiente. Não é uma novidade... (Diário de Amendoeira).

A escola e a faculdade teve essa preocupação. A dona [nome da pedagoga] sempre, sempre tiveram uma preocupação com a gente, de carinho, de amor, de perseverança, para que os alunos não desesperassem e não caíssem em desespero. Somente quando às vezes o **auxílio atrasava por causa do governo, por algum motivo fora do alcance delas resolverem** (Egresso Canário-da-terra).

O fato de eventualmente ocorrerem instabilidades, cortes, contingenciamentos ou atrasos não está ao alcance da atuação direta do Serviço Social, mas não significa que assistentes sociais não possam ou não devam elaborar mediações. Nesse caso, o assessoramento ao movimento estudantil para a defesa do atendimento é uma intervenção necessária e que, além de afetar a qualidade da educação, articula-se ao eixo de participação democrática, na busca por seu fortalecimento.

Enfim, o conceito de qualidade da educação tem parâmetros distintos para a classe hegemônica e para o conjunto de trabalhadores/as do Serviço Social. Para nós, o compromisso com a qualidade da educação requer um trabalho pautado na concepção de educação para a emancipação humana, no desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais e na defesa de apropriação pelo conjunto da classe trabalhadora do conhecimento socialmente produzido.

Contempla, portanto, a busca pela garantia da formação intelectual densa:

Com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana (CFESS, 2013, p. 44).

Para colher uma educação de qualidade e emancipatória é preciso que o plantio e o cultivo sejam coletivos e democráticos. Enquanto esperamos esse florescer, vamos celebrando os resultados muito particulares e pontuais de um certo tipo de qualidade.

A pessoa que sou hoje é uma mistura e uma parte da minha família, amigos e experiências, principalmente as que eu tive durante meus anos no IF. Agradeço a cada amigo, professor e orientador que passou por minha vida nesse período, especialmente a essas mulheres: E., M. T., M. C., D. e Baobá [assistente social], por me inspirarem, apoiarem e incentivarem minha melhor versão durante essa jornada (Memorial da egressa Tuiuiu).

2.4.3. Gestão democrática e participativa: o Sul é a emancipação humana

É praxe ao tratar da gestão democrática e participativa imediatamente projetá-la dentro dos limites dos processos sociais de renovação e manutenção do consenso e da hegemonia do capital, a democracia liberal. Como aponta Martins (2015, p. 231), na “ótica da política de educação, as alusões à consolidação da gestão democrática estão circunscritas aos esforços das bases de renovação do consenso em função da própria crise do capital”.

Os temas estão mais comumente associados ao controle social, à participação de estudantes no fortalecimento do trabalho e à ampliação da participação da família e comunidade nos referidos processos em momentos pontuais, que não colocam em xeque o desequilíbrio e as hierarquias do poder institucional.

A participação é analisada na direção da emancipação política – por vezes nem isso – porém, ultrapassá-la, buscando o aprofundamento dessa participação no bojo da democratização e a participação no processo de construção e socialização do conhecimento humano para sua emancipação, não meramente política, é menos recorrente e mais desafiador. Sawaia (2001) aponta que

[...] quando discutimos participação, estamos nos posicionando sobre concepções de sociedade, de cidadania, de ética e de justiça, bem como sobre educação popular e movimentos sociais, desigualdade e exclusão social. Se assim não for, ficamos nos exaurindo por questões acessórias, como as discussões sobre se ela é coletiva ou individual e se o caráter social é definido pela quantidade ou qualidade, sem atacar a sua questão central que é ético-política (Sawaia, 2001, p. 120).

Tal problematização só reforça a importância de que o espaço para o desenvolvimento de ações para gestão democrática seja disputado com vistas à defesa de um projeto societário mais representativo e equitativo.

Sobre a categoria democracia, Paro (2016) a reconhece como:

[...] valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la (Paro, 2016, p. 33).

Ou seja, um pressuposto básico para o exercício da democracia é que haja pessoas democráticas dispostas a lutar por ela, ainda que diante das condições historicamente mais desfavoráveis ou inóspitas. Trata-se de um compromisso tão essencial que constitui princípio ético do/da assistente social a recusa do autoritarismo e o “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**” (Princípio ético fundamental V).

É relevante dizer que a definição de Paro (2016) sobre democracia consta no livro *Gestão Democrática da Escola Pública*, que reúne textos originalmente escritos pelo autor entre o final dos anos 1980 (no bojo do movimento de reabertura democrática do país, pós-ditadura e movimento pré-constituente) e meados dos anos 1990, antes da aprovação da LDB (1996), sendo que a obra foi revista e atualizada em suas edições.

Esta observação é importante, pois as reflexões e propostas do autor traçavam um horizonte de vanguarda para consolidação de uma estrutura democrática para a instituição escolar brasileira, mas que careceria da construção de bases objetivas que determinariam os condicionantes internos e externos para a participação comunitária na gestão democrática.

Condicionantes que iriam requerer estruturas menos hierárquicas e enrijecidas da organização escolar, condições culturais e socioeconômicas reais de vida que lhes permitissem o desejo, o sentido, o tempo livre e as condições materiais pessoais de se envolverem e estarem presentes e participativos na vida comunitária escolar, o que certamente requer investimento público, políticas sociais, trabalho político-educativo.

O autor destaca que as vias de participação na administração escolar precisam ser concretas, não meramente formais (Paro, 2016, p. 18) e não podem ser apenas protocolares, mas que “haja condições materiais propiciadoras dessa participação”. E exemplifica:

[...] uma medida que acredito deva ser tomada pelo Congresso Constituinte é a instituição de dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola, por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas. Tal dispositivo poderia ser imaginado, a princípio, na forma de liberação do trabalhador com filho em idade escolar de um determinado número de horas de trabalho, sem prejuízo de seus vencimentos, nos dias em que tivesse que comparecer à escola para participar de assembleias ou tratar de problemas relacionados à escolarização do filho (Paro, 2016, p. 18-19).

O texto produzido originalmente em 1986 faz referência ao trabalho pela Constituinte, que atuava para produzir a proposta da Carta Constitucional amplamente debatida e aprovada em 1988, que se tornou conhecida como Constituição Federal (CF) de 1988 ou Constituição Cidadã. Como sabemos, a participação e o controle social foram incorporadas à CF, mas não

garantiram as condições objetivas para a participação nos moldes propostos pelo autor. Na atualidade, com precarização, flexibilização e informalidade das condições de trabalho, a medida proposta talvez não fosse tão efetiva quanto à época.

Paro (2016) enfatiza, ainda, que a escola é impotente se não tem autonomia, o que prejudica diretamente o/a trabalhador/a que, enquanto estudante, poderia consolidar a apropriação de saber e consciência crítica.

Significa conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar reorganização da autoridade no interior da escola (Paro, 2016, p. 16).

É exatamente acerca desse aspecto que Jacarandá expõe no grupo de sistematização: “O que muda o jogo é a luta. Quem faz a luta, né? Como é que a gente fomenta a luta?”. A indagação, para nós, coloca em foco, indiretamente, os princípios da profissão e o reconhecimento de que a luta não se restringe a uma categoria profissional, instigando o reconhecimento dos sujeitos coletivos com os quais devemos compor.

O momento histórico e o lugar são determinantes que interferem na luta dos sujeitos coletivos pelo exercício e o aprofundamento da democracia e da cidadania, dado que são realidades concretas.

Desse modo, não são algo que interessa sempre do mesmo modo à burguesia, ou seja, não são valores que devam sempre ser preservados, defendidos e aperfeiçoados. Em momentos de maior estabilidade, quando a reprodução dos seus interesses é mais tranquila, há um apreço maior por essas categorias. Em momentos de crise aguda, a ditadura se torna o instrumento mais adequado (Tonet, 2022 p. 5).

A atuação profissional do Serviço Social nesse cenário deve compreender seu desenvolvimento em solo extremamente desigual, o que exige reconhecimento dos processos políticos, da conjuntura atual, da dinâmica institucional entre sujeitos singulares e coletivos e dos processos gerais, extrainstitucionais, de luta pela democracia. “As ações profissionais não se sustentam, neste sentido, sobre quaisquer discursos vazios de significado, conquanto desancorados das práticas concretas dos sujeitos coletivos” (CFESS, 2013, p. 48).

É indispensável enfocar os condicionantes imediatos que tendem a afetar/ determinar a participação na gestão democrática. São elementos externos à unidade escolar e devem integrar o rol de análise do/a profissional no diálogo com os demais sujeitos coletivos:

1) condicionantes econômicos-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; 2) condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça a vontade de participar; 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa (Paro, 2016, p. 67).

Paro (2016) reforça, a partir de suas investigações, que há uma descrença dos/as trabalhadores/as das unidades escolares, com tendência de apoiar ou rechaçar a participação da população pautado na argumentação de sua inviabilidade, com projeção das causas a elementos externos à instituição educacional, tanto à suposta ignorância ou conhecimento pedagógico e escolaridade insuficiente dos responsáveis por contribuir na gestão, o que os relega à participação em nível – quando ocorre – de execução do pedagógico; quanto à ausência de ações que efetivem no cotidiano da instituição a participação, já que supostamente os fatores externos inviabilizariam tal presença.

Na mesma linha, Freire (2001) afirma que:

[...] constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação (Freire, 2001, p. 37-38).

Tanto Paro (2016) quanto Freire (2001) evidenciam questões que parecem óbvias, mas que se repetem no cotidiano educacional: romper padrões e propor ações democratizantes, tanto políticas quanto pedagógicas, mobiliza forças e enfrentamentos que não são simples, nem fazem parte de uma lógica neoliberalizante da educação.

Requer, portanto, do/a profissional rupturas com o tradicional, exercitando o potencial criativo e a capacidade de construir espaços para o fortalecimento a enfrentamentos coletivos com a comunidade acadêmica/escolar e não para a comunidade.

Uma experiência no âmbito institucional do IFSP que me fez questionar a potência e os limites na construção desses espaços diz respeito à gestão da assistência estudantil. Desde meu ingresso no IFSP, a busca recorrente por aprimorar os processos institucionais de

participação da comunidade na política de assistência estudantil se alterava a cada ano, algumas vezes com mudanças semestrais.

As estratégias envolveram, por exemplo, criação de comissões de seleção de projetos de ações universais¹⁰², inclusive com a representação de estudantes do movimento estudantil, incorporação de formulários on-line para propiciar a participação da comunidade na gestão do programa (que tinham por objetivo ampliar a participação estudantil no processo de planejamento e decisão sobre gestão da assistência estudantil), a instituição de assembleias para avaliação da política e prestação de contas e orçamento participativo aberto não apenas a estudantes beneficiários/as, mas a toda a comunidade, incluindo responsáveis de estudantes adolescentes.

Sobre a segunda experiência repousam algumas reflexões. As assembleias eram realizadas no final do ano para prestação de contas, avaliação e planejamento da gestão da política de assistência estudantil no ano subsequente. Após apresentar as informações sobre as modalidades, o número de estudantes atendidos/as e o valor do orçamento executado e responder a perguntas, abríamos para apresentar as propostas de execução. Montávamos projeções com base na previsão orçamentária, quando esta informação nos era socializada a tempo de realizar a assembleia, pois em alguns anos o atraso prejudicou a atividade.

Apresentávamos blocos de propostas de como prever ou não a reserva de recursos para execução de ações universais, aumento ou manutenção dos valores dos auxílios, deixando projetado que ampliações incorreriam em um menor número de beneficiários/as a serem incluídos/as. Após a exposição das propostas da equipe, abríamos para a inserção de propostas da plenária. O que era passível de votação imediata era incorporado na assembleia atual, o que demandava estudo era votado e incorporado ao projeto do ano subsequente para operacionalização adequada – por exemplo, no ano em que propuseram a adequação dos valores do repasse auxílio em conformidade com a distância do deslocamento territorial percorrido, abrimos para votação e após aprovação, aplicamos os novos valores após estudo dos custos do transporte público das regiões que se originavam os/as estudantes.

As definições tiradas na assembleia embasavam e incorporavam o projeto anual de execução do PNAES, que era enviado à Direção Geral para validação/aprovação dada sua condição de responsável financeiro do câmpus e posteriormente enviado à Reitoria.

¹⁰² Lembrando que as ações universais no âmbito da política de assistência estudantil do IFSP se referem à previsão de atendimento nos eixos de cultura, esporte e inclusão digital, podendo ser destinado até 28% do orçamento da PNAES do câmpus para referida ação. As ações universais não requerem seleção socioeconômica de estudantes dada sua interpretação extensiva do direito à permanência. Considerando a insuficiência de recursos e a grande demanda, o valor investido em cada câmpus é variável, chegando a não ter reservas para estas ações.

As assembleias foram, ainda, utilizadas como recurso democrático para dar transparência e acesso à informação em tempos de contingenciamento de recursos pelo Governo Federal. Eram realizadas tanto por definição técnica quanto por requisição pelo movimento estudantil. Passamos por uma série de contingenciamentos que resultavam no “congelamento” de um proporcional do orçamento que deveria ser repassado anualmente aos câmpus, isso gerava incertezas e instabilidade para equipe e estudantes. Poderíamos ter que desvincular beneficiários/as, não abrir editais para inclusão semestral de novos/as participantes, bem como poderia ocorrer de executarmos todo o orçamento antes do fechamento do calendário anual decorrente da redução e, sem a reposição do contingenciado, não seria possível seguir atendendo quem já estava no PNAES.

Nas assembleias apresentávamos o panorama e definíamos coletivamente as alternativas a serem adotadas. E a gestão do câmpus acatava. A instituição desse espaço foi gerando um reconhecimento institucional que se consolidava na inclusão de estudantes no processo. Não se alteravam os fluxos sem que a coletividade estivesse a par e houvesse decidido sobre o processo. Uma ação naquele período inovadora no âmbito do IFSP.

Porém, uma análise criteriosa e crítica sobre o trabalho e os processos contribuiu para identificarmos as fragilidades e limitações que apresenta. A criação de espaços de gestão democrática amplia a perspectiva de participação, reflete na cultura institucional e na cultura política das experiências vividas pelo corpo discente e demais membros da comunidade. No entanto, foi se tornando impossível não questionar o quanto poderia representar uma ferramenta pró-forma, apesar da intencionalidade da ação, uma vez que não vinha se vinculando aos amplos processos de luta de classes, sem aprofundar ou refletir sobre os aspectos estruturais que tornaram, por exemplo, as assembleias extraordinárias pelo contingenciamento necessárias.

Levar as decisões para a assembleia para debater parecia quase uma redução de danos – pela insuficiência de recursos – sem vincular o debate, as reflexões sobre o porquê elas eram necessárias gerava apenas um conformismo, uma participação limitada e controlada. Ela é um exemplo importante e explícito do eixo de gestão democrática, mas reflete também na qualidade da política. O recurso escasso impacta o acesso e a qualidade da permanência de quem é atendido/a e de quem aguarda atendimento, seja pelo tempo do desenvolvimento dos processos, pela instabilidade do fluxo, seja pelos valores aquém do necessário.

Essa pauta de escassez e conformação é reveladora da não-universalidade da educação e da política de permanência. Ou seja, ações como a assembleia são caminhos que auxiliam na melhoria dos recursos pedagógicos do processo, mas, executadas dessa forma não estavam

considerando a ultrapassagem das singularidades vivenciadas no câmpus e se associando aos processos universalizantes que geraram a demanda. O assessoramento ao movimento estudantil deve contribuir para revelar a realidade mascarada: uma política não universal e seu impacto na permanência.

O acesso também é outro eixo que deve ser incorporado nessas discussões. A defesa não deve ser apenas pela manutenção, mas pela ampliação do acesso na política, na disputa por um orçamento adequado e suficiente para atender a demanda atual e reprimida, com constância e com valores suficientes, bem como para a melhoria da execução.

Com essas reflexões não queremos dizer que a assembleia e outros espaços devem ser encerrados ou não tem valor pedagógico e revolucionário. Mas que devem ser operados com criticidade e articulados ao conjunto das determinações no bojo das disputas de classe, ampliando o conteúdo da reflexão e as estratégias de resistência e luta junto ao movimento estudantil. Deve possibilitar um despertar conjunto para decidir para além de pequenas escolhas de gestão, mas articulado aos amplos processos de luta e mobilização que precisam ultrapassar os muros institucionais e se articular aos movimentos sociais mais amplos.

O assessoramento ao movimento estudantil (grêmio, centro e diretório acadêmicos, coletivos, núcleos) se insere entre as ações indispensáveis nesse eixo do trabalho de assistentes sociais para fortalecer a gestão democrática e participativa, podendo incidir sobre os processos que relatamos. Por esse motivo, é fundamental que os/as assistentes sociais possam incluir ações, recursos, articulações em prol da atuação politicamente qualificada. Jacarandá incorpora em seu plano de trabalho no eixo da gestão democrática uma ação que coaduna com essa direção política: ela prevê a formação política do movimento estudantil, contribuindo para fortalecer e qualificar suas pautas e estratégias de luta.

Quadro 5 – Plano de trabalho no eixo da gestão democrática e participativa

Ação	Eixo de atuação	Metodologia	Prazo	Responsável	Metas
Formação em movimento estudantil	Gestão democrática	Produção de material informativo, encontros regulares para orientações, assessoria permanente, fomentar encontros/trocas com estudantes de outros câmpus	Abr. 23 e Out. 23	Assistente social Parceria com a Coordenadoria de Apoio ao Ensino - CAE	Realizar 01 (um) encontro por semestre

Fonte: Plano de trabalho de Jacarandá.

Trata-se de exercitar nossa autonomia relativa para definir a direção e a instrumentalidade do trabalho a ser realizado com os referidos sujeitos coletivos. Assim, vamos estabelecendo, a partir de nossa autonomia relativa, novos processos de trabalho coletivo. Mas isso requer o profundo exercício de nos debruçar sobre a análise dos processos de gestão, do sentido crítico da intervenção para não incorrer na ultrapassagem da tênue linha que separa o empenho em incentivar a gestão democrática, do controle impositivo da participação:

Eu mandei para os coordenadores. Olha, a gente vai fazer. **Está fazendo revisão da resolução [da Política de Assistência Estudantil]** e tudo o mais. A gente quer fazer reuniões com os estudantes para a gente discutir a política [...]. A gente tinha pedido pro coordenador combinar com os professores para levar os alunos.

Teve uma turma que na hora que eu cheguei tinha seis alunos e quando eu fui ver um aluno procurando, eu estou procurando tal professor. Eu falei, mas por quê? Para assinar a lista de presença. Eu falei não, mas você não estava na palestra, você não vai assinar a lista de presença. E aí eu mandei um e-mail para dar medo mesmo, falei olha isso, essa formação da reitoria, proposta é obrigação dos estudantes atenderem convocações da CSP.

Inclusive **eles estão sujeitos a suspensão do auxílio quando não participa**. Então eu quero que vocês me mandem a lista de presença, porque eu **vou suspender o auxílio de quem não estava na ação**. Tinha seis do ensino médio. Aí, veio o coordenador. Não, Ipê, não suspende o auxílio não e tal. Olha, coisa que eu não vou suspender porque não tem como garantir que foi o aluno que não quis participar, porque ficou muito claro para mim que os professores dispensaram os alunos, porque era uma ação da CSP e não era importante. Então a gente tem esse problema também muito grande de não ter colaboração dentro da instituição.

Em relação aos professores. Aí eu falei olha, quando a gente convocar o aluno para a reunião, era para vocês mandarem os alunos, porque **eles podem começar a ser suspenso, não participaram das ações que a gente for fazer**.

E eu fui pra esse caminho [...]. Mas é impressionante, assim como **a gente tem um movimento contra sempre a essa formação política de estudantes dentro da instituição**, também (Ipê, no encontro de sistematização).

A regulamentação da PAE não prevê sanção por não participação em atividades ofertadas seja para acompanhamento sociopedagógico dos/as participantes, seja para propiciar espaços formais de participação coletiva estudantil ou mesmo por solicitação da Reitoria. Sobre esse aspecto, apenas a frequência às aulas sendo inferior ao estabelecido na Resolução, sem justificativa, pode gerar suspensão ou cancelamento dos auxílios; sendo considerada a frequência com base no semestre anterior ao processo de renovação. Não há previsão legal para aplicar a sanção citada por Ipê.

Tampouco corresponde a uma ação de cunho democrático validar uma atividade ofertada com uma participação estudantil imposta, pelo contrário, isso contradiz a busca por garantir o princípio democrático enquanto direito estudantil à participação efetiva. Consiste

também em uma imperiosa contradição do caráter político-pedagógico no trabalho socioeducativo de assistentes sociais.

Desse modo, acreditamos que a gestão democrática e a qualidade estão atreladas a uma concepção que se acerca do que Cabaluz e Ojeda (2012, p. 227) concebem como espaços capazes de construir ou intencionam “*construir sujetos críticos en base al ejercicio cotidiano de la solidaridad, el compañerismo, la cooperación y la confianza, por sobre la competencia, el autoritarismo y el individualismo característicos de espacios tradicionales*”.

O que obviamente requer algumas condições objetivas específicas, como apresentamos, ou ao menos exige a desconstrução de algumas estruturas enrijecidas dentro da estrutura formal de educação. Certamente projetar ações que potencializem valores e vivências de solidariedade, companheirismo, cooperação e confiança são possíveis, em alguma medida, no âmbito do trabalho do/a assistente social, porém os autores não estão tratando de conceitos gerais abstratos e filosóficos, mas de aspectos constituintes das relações sociais estabelecidas no centro das contradições do sistema e/ou apesar dele; como resposta agregadora na constituição dos processos comunitários da relação trabalho-educação.

Ou seja, não se trata apenas da democracia formal, mas da experiência concreta de base socializadora e humanizadora que abarque o aprofundamento dos processos de participação e autonomia na medida que em se vá desvendando os processos de exploração/dominação e refletindo sobre a centralidade dos processos de mobilização e coletivização das lutas de classe.

2.5. Colhendo conhecimento e semeando possibilidades: experiências para um esperançar

Longe de apresentar receitas ou supostas experiências perfeitas, neste item temos a pretensão de promover uma partilha de experiências que estimule o diálogo e a reflexão sobre nossa capacidade de criar respostas, inéditos viáveis sobre contextos extremos e marcados pelas desigualdades já elencadas neste trabalho. Pensarmos o trabalho socioeducativo do/a assistente social voltado para os processos de resistência e transformação.

E como temos discutido, não se trata de uma tarefa fácil ou simplista dadas as condições objetivas e os contextos sócio-políticos, conjunturais e institucionais de trabalho, incluindo a possibilidades de parcerias no trabalho coletivo e a participação dos sujeitos coletivos. Assim, reconhecer estas condições e questionar criticamente o próprio trabalho é essencial para promover ações que se alinhem com os interesses dos sujeitos coletivos num processo voltado à emancipação.

Acaba sendo eu sozinha pra que eu chegue nesse grupo e faça o melhor de mim e eu consiga dar um direcionamento que não seja meramente informativo. E aí, **dentro da instrumentalidade, você pensa não é só você fazer um grupo, uma reunião, onde todo material que você produz também tem direcionamento socioeducativo, material de mídia, enfim, qualquer coisa que você faz é como me falou a direção e coloca ali para incluir a garantir acesso a direitos ou a excluir.** Você está sendo só uma ferramenta de perpetuação da instituição tal como está, ou ele é? (Jacarandá, no encontro de sistematização, grifo nosso).

Vamos então conhecer algumas experiências... Como vimos na Parte 1, o governo Bolsonaro (2019-2022) deixou como marca ideológica de sua gestão os processos de desumanização, ataques às minorias e desproteção social às famílias periféricas. Sua gestão da pandemia foi brutal, com a negação da ciência e incentivo a comportamentos de exposição ao Coronavírus. Um momento histórico que afetou as condições subjetivas e objetivas de vida de estudantes e profissionais de referência.

No entanto, apesar do cenário desolador e do cansaço, nossas esperanças prevaleceram e se materializam como água no deserto, onde sedentos degustamos do néctar das possibilidades de resistir, de criar, de mediar, de gerar um trabalho criador que não se iniciou na pandemia, é anterior a ela, mas que ao vivenciá-la ficou evidente como ele é tão necessário para o/a assistente social, enquanto trabalhador/a e para os/as estudantes com quem interagimos no processamento do trabalho.

[...] O tempo passou, cada dia uma notícia ruim diferente, mortes, medo, solidão e o trabalho intensificado (IFSP e CEUNSP estão demandando mais com a adequação dos procedimentos em formato remoto e outras questões). Vemos as pessoas queridas e outras desconhecidas perdendo o emprego, sofrendo com processos de desocupação, pessoas em situação de rua morrendo por causa de marmiteix intencionalmente envenenado, trabalhador negro sendo humilhado, policiais exterminando jovens negros e pisando no pescoço de mulher trabalhadora.

É difícil ser positiva nesse cenário e ver o lado bom. Ninguém com quem converso está bem. Acho que é impossível estar bem nesse contexto, talvez até desumano se o estiver.

O Brasil entrou num buraco nos últimos anos e lá parece residir o que há de pior nas pessoas. Estamos vendo de perto e é assustador. Eu literalmente tenho sentido falta de ar de ansiedade. [...]

O país não apresentou sinais de boas mudanças. Chegamos a mais de 100.000 mortes por Covid-19. Praticamente um município de Salto inteiro. Algumas pessoas estão perdendo vários membros da família. E vejam só, vamos reabrir os bares na próxima semana. Os ricos não querem socializar a riqueza, apenas as vidas alheias. Então vamos reabrir e pagar com

vidas. O governo por sua vez acha ótimo, acredita que diminui o número de idosos recebendo pela previdência social (segundo o ministro da economia). E nós seguimos com medo e sem vacina.

Esse mundo me encantava e me intrigava bastante, mas hoje o que vejo é a barbárie e sinto toda a tristeza. Então o que digo hoje em dia é que não gostaria de estar aqui. Creio que devam existir lugares melhores... Não almejo a ameaçadora culpa católica e sua punição divina por dizer isso, mas quero expressar a falta de sentido e de desejo de permanecer num mundo como esse. [...].

Falta amor no mundo! O que é bom, belo e gentil não está sendo suficiente para suprir todo o absurdo do tempo presente. Sinto pelo mundo, pois individualmente as minhas condições são privilegiadas em relação aos demais.

O que se revela para nós é que isso tudo não irá acabar tão cedo e que não estamos apreendendo a lição como deveríamos. Velaza em seu poema¹⁰³ diz que se o amor não nos salva da morte, que ao menos nos salve da vida. A questão é que não estamos sendo salvos nem de um, nem de outro.

Escrito aos 145 dias de isolamento. (Diário de memórias, 08 ago. 2020).

O ano de 2020, como todos/as se lembram, foi absolutamente incomum e assustador, além de exaustivo. Não foi um exercício fácil reagrupar forças e propor ações que promovessem a escuta e a acolhida estudantil de maneira virtual neste cenário de isolamento social. O desafio estava além de lutar pela manutenção dos auxílios financeiros previstos na PNAES, de buscar equipamentos para acesso às aulas remotas e serviços de internet, estava em acolher as subjetividades impactadas pelo isolamento social e consolidar um espaço de interação/integração estudantil que simbolicamente representasse os “bate-papos de corredor”, os intervalos do café, a passadinha na CSP para ‘trocar uma ideia’. Mas apesar da dor, dos golpes na nossa esperança, nós resistimos... Coletivizar as dores e as lutas!

No IF, nós da equipe da Coordenadoria Sociopedagógica, buscamos criar espaços de acolhimento e manutenção do vínculo com e entre os/as estudantes. Percebemos que com os processos de desumanização, com a socialização comprometida, com o isolamento social e a intensificação das diversas expressões da questão social era fundamental construirmos espaços de leveza, integração, pertencimento e acolhida. Então criamos espaços virtuais como o *#sextou com a CSP* e a paródia do programa televisivo *Altas Horas*, com duas edições naquele ano.

¹⁰³ Poema “El salva-vidas”, do livro *Los arrancados*, de Javier Velaza. Frase original: “Se nada nos salva da morte, pelo menos que o amor nos salve da vida”.

O #sextou com a CSP ocorreu, como o próprio nome diz às sextas-feiras, no final da tarde através de um espaço de “café” virtual aberto a estudantes interessados/as com a equipe multiprofissional. Os temas dos diálogos versaram sobre as experiências e formas que discentes estavam vivenciando a pandemia, além das trocas entre os/as participantes; era um espaço afetivo e de temática livre.

Figura 16 – Arte da 1ª Edição do Médias Horas



Fonte: acervo pessoal.

Figura 17 – Arte da 2ª Edição do Médias Horas



Fonte: acervo pessoal.

O “Médias Horas” colocou na tela servidores e estudantes em um programa de entretenimento ao vivo, com divulgação de ações de extensão e promoção do contato entre servidores, alunos/as, ex-alunos/as e familiares. A intenção da equipe era promover desta vez uma atividade *para* estudantes, quase como uma celebração de “boas-vindas”, um de “volta à escola”, para acolher e retomarmos a ideias das “conversas de corredor”, o “estar no câmpus”, dado que após a suspensão das aulas presenciais, as aulas virtuais demandaram meses até se iniciarem; basicamente o processo de interação e socialização foi interrompido e a os vínculos entre a comunidade educacional estavam se fragilizando.

Por isso, decifrar as *novas mediações* através das quais se expressa a “questão social” na cena contemporânea é de fundamental importância para o Serviço Social em uma *dupla perspectiva*: para que se possa apreender as várias expressões que as desigualdades sociais assumem na atualidade e os processos de sua produção e reprodução ampliada; e para projetar e forjar *formas de resistência e de defesa da vida*. Formas de resistência já presentes, por vezes de forma parcialmente ocultas, no cotidiano dos segmentos majoritários da população que dependem do trabalho para a sua sobrevivência. Assim, apreender a “questão social” é também captar as múltiplas formas de pressão social, de invenção e de re-invenção da vida, construídas no cotidiano (Iamamoto 2009, p. 176-177).

A atividade permitiu que trouxéssemos inspetores de alunos, docentes, os próprios membros da CSP, além de alguns alunos para interagir, através de entrevistas, *stand up*, intervalo comercial feito com base nas atividades de extensão, música tocada por aluno e muita interação no *chat*. O espaço artístico de entretenimento teve um resultado que não fora previamente calculado que foi a grande presença de docentes e técnicos administrativos assistindo a atividade ao vivo.

Algo que foi pensado para o público estudantil, num contexto em que caminhávamos para meses sem nos encontrarmos pessoalmente, mobilizou a participação da comunidade geral do IFSP Salto, incluindo ex-alunos/as e familiares, num alcance que não imaginávamos que teria. O que mostra que o foco no fortalecimento dos vínculos e no sentimento de pertencimento deve ser um dos elementos centrais para pensar a permanência ainda que num cenário adverso, como foi o cenário de pandemia, isolamento social, sofrimento e perdas. E que os próprios trabalhadores do IF estavam sentindo falta das relações de referência, inclusive afetivas, que foram e são construídas no processamento do trabalho e fazem parte da subjetividade humana.

Utilizamos a arte como uma alternativa de objetivar o caráter educativo humanizador em tempos de agudização das opressões, explorações, sofrimento e isolamento. A arte, o humor,

a desconstrução de identidades hierárquicas enrijecidas para gerar reconexões e espaços virtuais de acolhida. Sempre lembrando do alerta que nos faz Barroco (2012):

[...] não existe garantia de que o produto de uma ação conscientemente planejada será objetivado na direção proposta. No entanto, isso não anula o papel ativo da consciência nas ações práticas; portanto pode-se afirmar que o conhecimento crítico ou a falta dele e o comportamento político ou a sua ausência podem ampliar ou limitar a materialização da ética profissional, no âmbito de suas possibilidades históricas. (BARROCO, 2012, p. 32).

Figura 18 – Encerramento do Programa – Créditos e equipe realizadora



Fonte: acervo pessoal.

Figura 19 – Final do Programa com a presença de alguns participantes



Fonte: acervo pessoal.

A 2ª Edição do Programa Médias Horas foi mais interativa na participação de estudantes e maior participação de docentes; foi também a atividade de encerramento da minha atuação no IFSP em 2020, quando me afastei pelo programa de afastamento remunerado para participação no programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Na ocasião um grupo de estudantes e alguns colegas de trabalho produziram um emocionante vídeo de homenagem para mim. Um carinho que trago comigo e que fortaleceu meu compromisso com minha formação para que muito em breve eu possa retribuir por meio do meu trabalho mais qualificado.

Nesta primeira experiência apresentada, temos a perspectiva de análise sobre o desenvolvimento do trabalho socioeducativo relacionado ao contexto histórico e às estratégias disponíveis, mas principalmente a ação vinculada a uma intencionalidade particularizada no referido contexto histórico: necessidade de promover processos de vinculação e humanização em tempos desumanizantes.

Ipê, por sua vez, compartilhou algumas perspectivas de trabalho apreendidas durante uma década de atuação no IF, destacando algumas possibilidades temáticas e estratégias para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo *para e com* estudantes:

[...] projeto de cine-debate [este projeto foi citado positivamente no memorial do egresso Canário-da-terra], temas variados como questões ambientais, educação política, respeito à diversidade, inclusão, identidade cultural e outros, foram possíveis de serem debatidos. Em outro projeto, de rodas de conversas, onde os temas a serem discutidos eram apresentados pelos próprios estudantes, foi possível discutir sobre assuntos da juventude e que estão nas pautas do debate contemporâneo, como a violência de gênero e direitos humanos. Nos projetos de ações universais já pudemos fazer visitas a museus e exposições de artes, formação de grupos de teatro e de grupos musicais. Ainda, a partir dos eventos, já realizamos mesas redondas sobre gênero e igualdade étnico-racial, sessão de autógrafos de livros, vivências de culturas indígenas, oficinas de artes, apresentações de peças, shows, performances e exposições sobre as diversas manifestações populares. O campo para atuação é infinito de possibilidades. A meu ver, **todas essas formas de trabalho dizem respeito à atuação do Serviço Social na Educação**, mesmo que não reconhecido institucionalmente como áreas que abrangem o Serviço Social, mas que teimosamente têm permeado minha atuação (Diário de campo de Ipê, grifo nosso).

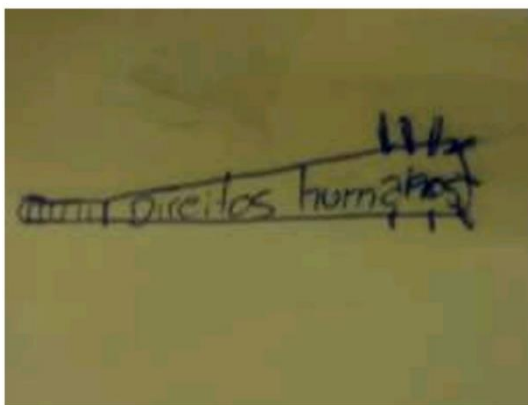
Como nos lembra Ipê, o trabalho é pleno de possibilidades, que devem estar devidamente alinhadas às escolhas político-ideológicas da profissão, materializadas no exercício da dimensão político-pedagógica. Uma boa forma de identificar essas possibilidades é na relação construída com estudantes, que pode se dar pelo assessoramento ao movimento estudantil, pela participação ao lado deles em manifestações contra os avanços políticos para a retirada e restrição de direitos, no desenvolvimento de projetos de extensão, coletivos e núcleo de diversidade junto com eles/elas. Isso faz com que eu me entenda num esforço de caminhar em direção à utopia, na defesa de um projeto de educação que defendo e almejo.

Já partilhamos também em outros subitens algumas experiências de Baobá que se alinham com a categoria de atividades emancipatórias no exercício do trabalho socioeducativo. Baobá compartilha, em especial, uma experiência no segmento da extensão, que não apresenta

uma inserção tão ampla da categoria, apesar de crescente. O destaque aqui é para o projeto que enfatiza a discussão sobre os Direitos Humanos:

O projeto de extensão tinha estudantes bolsistas e contava com planejamento anual de atividades, que iam sendo avaliadas durante seu desenvolvimento. Entre as atividades externas realizamos grupos em escolas estaduais da cidade, nos CRAS da cidade, atividades no Vila S., apresentações de trabalho em eventos, realização de minicursos, palestras, participação em eventos da cidade como [nome suprido], além de apresentação do projeto em outros câmpus do Instituto Federal. Com relação às atividades internas realizamos muitas ações durante os intervalos, como a exibição de curtas-metragens, intervenções como microfone aberto, intervenções com balões, “emita sua opinião”, exposições, oficina direitos humanos em tela, realizamos ainda a semana de direitos humanos, que entrou para o calendário do câmpus como ação anual (Diário de Campo de Baobá).

Figura 20 – Representação dos Direitos Humanos - atividade emita sua opinião¹⁰⁴



Fonte: Diário da profissional de referência Baobá.

A imagem do cacete com pontas de prego escrito “direitos humanos” é símbolo de uma visão conservadora que discursa que “direitos humanos é para humanos direitos”. A estratégia adotada por Baobá possibilita, além da ampla participação da comunidade escolar/acadêmica, a identificação da penetração dessas visões no ambiente do IFSP e as formas do discurso adotado, favorecendo a avaliação pela intensificação do trabalho sobre este tema e as estratégias estéticas a serem adotadas, bem como o resgate dos conteúdos a serem aprofundados. Além de se consolidar num trabalho que ultrapassa os limites do próprio projeto, uma vez que esta passa a incorporar o calendário institucional, ganhando centralidade e, com isto, passando a se materializar no processo de formação escolar/acadêmica dos/as estudantes.

Atuando na área da educação é imprescindível que o percurso educativo seja observado e que a/o assistente social participe ativamente nos processos institucionais, onde se

¹⁰⁴ A imagem é o registro feito por Baobá na atividade emita sua opinião sobre a representação dos direitos humanos, ela esclareceu que a consistia num grande quadro no pátio da escola, onde qualquer pessoa da comunidade poderia deixar sua opinião de forma anônima.

dão as disputas de distintos projetos de educação e que no processamento do trabalho coletivo e interação com estudantes e comunidade potencialize experiências e posições profissionais no desenvolvimento de trabalho socioeducativo com vistas a um caráter transformador. Afinal

[...] é na prática que o homem deve mostrar a verdade e o poder do seu pensamento, razão pela qual a prática é considerada, para a dialética marxiana, critério de verdade. No entanto, não pode ser qualquer prática, e sim uma prática orientada pela teoria, com clareza de finalidade, ou seja, uma práxis (Prates, 2012, p. 119).

Cerejeira apresenta uma experiência que abarca o trabalho a partir da perspectiva da ação multiprofissional, que apesar de ser anterior ao IFSP, é reveladora de sua experiência no trabalho socioeducativo na educação. A experiência relatada também afetou o processo educativo dos/as educandos e as formas pedagógicas institucionais de ensino.

[...] após a escuta dos estudantes, um colega docente, associado a potencialidade artística de outro colega técnico administrativo da Instituição, iniciou um projeto, o D [nome do projeto suprimido], que deu lugar aos adolescentes e suas expectativas de escola e educação através da arte. Bem ancorado no **método Freiriano, os estudantes puderam escolher temas de seus interesses e que faziam sentido para as suas realidades**, fosse um conceito, um fato histórico, um livro ou até mesmo um personagem histórico e produziam conhecimento mergulhando em estudos e os elaborando através da arte. **O protagonismo foi todo dos estudantes, apoiado por outros educadores** (que aos poucos foram se incorporando ao Projeto) entre docentes de diversas disciplinas propedêuticas e técnicos administrativos, como foi o meu caso. **O projeto tinha como premissa inegociável a inclusão de todos os estudantes, respeitando a potencialidade e possibilidade de contribuição de cada um, fosse na criação do roteiro, fosse nas diversas funções de bastidor, sem as quais o trabalho não se realizaria.**

Sobre os temas, ao longo das edições que acompanhei e contribuí, aqueles meninos e meninas falaram desde o Clube da Esquina, um dos movimentos musicais mais importantes da história brasileira; passando por temas como a loucura, buscando imersão no tema a partir da participação de oficinas no Centro de Atenção Psicossocial; e levando para a escola a representatividade de Martin Luther King. **As formas de expressar o conhecimento elaborado foram as mais criativas:** de teatro e teatro de sombras, a transformar sala de aula em galeria de arte. Música, dança, fotografia... nossas meninas e meninos apresentaram à escola toda a vida que neles pulsa e gritava pelo reconhecimento que apenas os métodos formais de avaliação silenciavam.

Com o tempo essas atividades educativas passaram a constituir a avaliação de um dos semestres dos estudantes em parte considerável das disciplinas, impactando no melhor rendimento.

O trabalho tomou proporções tais que passou a fazer muito **sentido abrir a escola para a comunidade** assistir as apresentações. Cabe registrar que se trata de uma escola inserida em uma **comunidade pobre, próxima a um quilombo**, de onde, inclusive vinham alguns dos nossos estudantes (Diário da profissional de referência Cerejeira, grifo nosso).

Os temas guardam aspectos políticos importantes para o processo educativo dos/as estudantes, além de que o fluxo do projeto vai delineando uma ampliação da inter-relação com a comunidade, com o espaço público, permitindo uma construção do conhecimento a partir

Figura 22 – Curso sobre Direitos Humanos e Relações Étnico-raciais organizado pelo ColoreAfro



Fonte: Instagram @coloreafro

O Coletivo ColoreAfro tem uma trajetória muito singular. Não surge imediatamente como um coletivo, com objetivos e pautas explicitadas. Ele se inicia a partir da ausência! Era 2014, o IFSP como uma instituição educacional deveria no plano institucional primar pela valorização da diversidade, da história e cultura afro-brasileira e indígena¹⁰⁶. Porém, às vésperas da celebração do Dia da Consciência Negra no Brasil (20/11), em referência a data de morte Zumbi dos Palmares¹⁰⁷, não havia nenhuma ação sistemática programada pelo Câmpus.

Buscamos então a articulação com estudantes que integravam um projeto de pesquisa sobre a questão racial e junto com a Coordenadoria Sociopedagógica elaboramos a primeira semana comemorativa em relação a data. Incluindo a interação dos referidos estudantes, vestidos como personalidades do movimento negro que circulavam pelo Câmpus contando as histórias dessas personalidades – Martin Luther King, Rosa Parks, Petronília, Cartola, entre outros – como se estes fossem intercambistas, bem como incluindo apresentações culturais e intervenções políticas.

Percebemos o quanto o trato para as Relações Étnico-raciais (RER) eram fundamentais e montamos então uma peça chamada “Fariamos tudo outra vez se preciso fosse!”, que apresentava essas personalidades, intervenção com dados da desigualdade racial, os racismos e a valorização cultural por meio da encenação do poema “Gritaram-me Negra!” e músicas da senzala. A peça que foi aprovada para apresentação no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, em Recife.

¹⁰⁶ Consultar Lei n. 9.394/96, Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08.

¹⁰⁷ Zumbi foi grande líder quilombola que lutou contra o sistema escravagista no Brasil Colônia.

O marco dessa atividade foi a crítica e a sensibilização para a desconstrução do racismo na produção da identidade negra, pessoal e coletiva, impactando na própria experiência dos integrantes e do público da peça.

A apresentação se encerrava com cada participante desmontando o personagem com a retirada do figurino e contando o porquê de se envolver na atividade. Uma das integrantes ao fazer sua fala final questionava a plateia: “Vocês estão vendo? – apontando para sua pele – Eu sou negra! Mas só sou negra há um ano e meio!” - uma referência ao seu tempo no Coletivo. E segue: “Antes eu era moreninha, queimadinha do sol, café com leite, como dizia minha família”.

Ela refletia com a plateia que, ao longo da sua vida, o ensinamento era que ser negro era algo ruim, negativo. Ao se acenderem as luzes, vimos aos poucos pessoas negras na plateia muito emocionadas com olhos marejados, numa silenciosa identificação com as experiências dos/as discentes-atrizes/atores.

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de ‘limpar o sangue’, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2020, p. 131-132).

O relato expresso pela integrante do Coletivo ao final da peça é a materialização das experiências vivenciadas pela população negra numa reprodução da cultura do embranquecimento que configura uma forma de exemplificar como a internalização de valores produzidos e reproduzidos na história do país desde seu período colonial foi capaz de cooptar a própria população negra como reprodutora de uma ordem de valores que favoreciam e favorecem a classe hegemônica e sua branquitude.



¹⁰⁸Vimos que com o exercício de reflexão, questionamento, pesquisa e valorização das culturas de base africana e afro-brasileira muitos foram mudando a maneira como se viam e se expressavam no mundo: mudanças de comportamento, de visual e de linguagem; vários passaram por transição capilar, outros sentiram segurança em partilhar experiências de sua fé religiosa cujas raízes são africanas, compreendendo a relação entre classe social e racismo.

O grupo buscou outras referências culturais e científicas, bem como se converteram num grupo de referência para os/as demais estudantes, para a comunidade do IFSP e de acolhida no combate ao racismo.

As subjetividades foram afetadas de maneira visualmente perceptível. Jovens que caminhavam pelos corredores de cabeça baixa e cabelos cobrindo seus rostos, tornaram-se lideranças estudantis e passaram a se posicionar e questionar padrões e figuras institucionais enrijecidas que antes eram temidas e quase imutáveis.

Trata-se de um aspecto importante, pois a permanência dos/as estudantes na vida acadêmica perpassa tanto as condições materiais de subsistência quanto aspectos subjetivos que remetem ao pertencimento social.

À medida que fomos amadurecendo a militância e busca por espaço institucional nas ações, o Coletivo foi se convertendo em referência para os episódios de discriminação racial dentro do câmpus. Sempre tentando reconhecer o limite da referência e da transferência de responsabilidades que são institucionais, estruturais para os membros do Coletivo, majoritariamente estudantes.

As experiências dentro do Coletivo ColoreAfro foram pautadas na intenção de produzir um trabalho profissional o mais horizontal possível com os estudantes, partindo dos próprios saberes e vivências destes últimos para construir as atividades do Coletivo. Lembrando que o cerne do caráter político-pedagógico, chamado pela autora de “dimensão pedagógica da ação profissional”, está no “processo de ensino-aprendizagem sobre a realidade social a partir da troca de conhecimentos entre população atendida e assistente social, elevando o nível da consciência comum para a consciência crítica dos processos sociais em curso” (Amicucci, 2017, p. 55).

¹⁰⁸ O logo do ColoreAfro foi pensado, discutido coletivamente e desenhado pelo Coletivo em 2015. Simboliza as raízes africanas, a potência da mulher negra e da vida que a ancestralidade gera. Nas raízes da arte está o nome do Coletivo. O logo gerou um reconhecimento público do ColoreAfro e uma identidade ao ColoreAfro.

Essa experiência singular com o Coletivo ColoreAfro guarda em si particularidades que refletem e refletiram também nas/nos estudantes, não como única atividade, nem exclusivamente por meio dela, mas com efeito inegável. Tal como registrado na fala de um egresso do IFSP que expôs sua passagem pelo Coletivo em uma *live* “Estudantes e a defesa da educação e do Instituto Federal”¹⁰⁹.

[...] participei do ColoreAfro e para mim ele teve uma importância grande, pois **é uma questão cultural gigantesca para quem participa e uma questão social também.** (...) E alguns coletivos como o ColoreAfro trabalham muito com os alunos, é sempre os alunos construindo. (...) Hoje em dia eu trabalho com cultura, eu cursei formação em automação industrial, mas hoje em dia eu trabalho com cultura, eu trabalho com cinema e é um caminho totalmente diferente do que eu cursei no IF, só que **a formação que o IF me deu, social, foi muito importante para meu trabalho de hoje em dia e isso tem um potencial gigantesco na formação, principalmente nessa formação das pessoas, na sua formação social** (Henrique de Souza, 2020, destacamos elementos que consideramos centrais na fala proferida na *live*).

A reflexão do ex-participante é importante porque demonstra uma face das possibilidades dentro do tensionamento entre os distintos projetos societários de educação. Trata-se de uma experiência que busca tensionar pela oferta de uma educação que vislumbre a emancipação dos sujeitos históricos. Pautada num princípio educativo no qual “são consideradas as condições históricas na construção de um processo que pode contribuir para subverter a maneira de pensar e de agir, isto é, que pode subverter a ordem intelectual e moral estabelecida no capitalismo” (Lima, 2006, p. 132).

O tensionamento é cotidiano no espaço educacional, o que requer uma vigília contínua sobre os aspectos alienadores e mecanicistas no processamento do nosso trabalho como educadores. E por vezes, são os/as próprios/as estudantes a partir de seus conhecimentos que irão nos mobilizar para o desvendamento desses aspectos, sejam institucionais ou marcados em nossa subjetividade, fruto da sociabilidade capitalista.

Os tensos contornos dessas disputas sublinham a importância da relação entre política e educação na construção da democracia, sobretudo em função da complexidade que a educação adquire como instância da vida social e o seu significado no curso dos processos políticos que se dão na esfera do Estado e da Sociedade Civil em nossa sociedade. Deste modo, não podemos deixar de ressaltar que a educação tem ocupado um lugar central no âmbito das lutas sociais voltadas a superação da sociedade do capital e de formas de opressão que lhes são características, assim como na agenda intelectual e política de um leque bastante amplo dos educadores e cientistas sociais (Almeida, 2007, p. 1).

¹⁰⁹ A *live* citada ocorreu no dia 24 out. 2020, disponível em: <www.youtube.com/watch?v=neDIK1BrELw>. O aluno após a conclusão do curso no IF, ingressou na graduação na área de artes visuais, produziu um curta que abordava a questão racial e abordagem policial no cotidiano da população negra, tocando em muitos elementos que foram discutidos no referido coletivo.

Essa luta está na agenda, mas não exclusivamente como agenda de educadores e educadoras, como também dos próprios estudantes que são ativos nesse movimento, lutando no campo democrático por espaços educativos alternativos e mais representativos.

A disputa se dá tanto no campo material, com tensionamento por recursos para execução de atividades, bolsas estudantis, garantia de espaço para reuniões, reconhecimento dessa atividade educativa como atribuição do trabalho do/a assistente social, não exclusiva do docente ou restrita ao ambiente da sala de aula; quanto no campo simbólico da relevância da temática racial, no reconhecimento do racismo como parte da realidade brasileira, por tensionamento nas relações de poder institucional para uso dos espaços de planejamento acadêmico e decisórios da instituição, ou mesmo no conflito entre reconhecimento da experiência social educativa do Coletivo *versus* restrições por desempenho acadêmico.

Nesse último caso, enfrentamos debates com professores que defendiam a falácia da meritocracia, em episódios em que argumentavam que os participantes do Coletivo com notas medianas na área técnica de conhecimento dos seus cursos não deveriam sair para apresentar o Coletivo em congressos científicos ou mesmo em ações na comunidade, pois deveriam estar focados em melhorar suas notas.

É interessante esse episódio, mas não surpreendente, pois o racismo internalizado se expressa de maneiras aparentemente sutis, assim como o classismo e outras estruturas como recurso hegemônico. Quantas vezes vocês imaginam que esse professor foi interpelar uma professora de letras, por exemplo, para questionar a participação de algum/a estudante que está sob sua orientação em uma atividade externa porque o/a mesmo/a não tinha uma média alta em mecânica ou elétrica? Por que o trabalho educativo de uma assistente social contribuindo no combate ao racismo e buscando a valorização das culturas de base africana pode ser atravessado e os participantes questionados? O que ele compreende por educação para crer que a participação em atividades como as realizadas pelo ColoreAfro tem um caráter menor, de valor social reduzido? São as marcas da tríade classe, raça e gênero no capitalismo atual.

Não se trata apenas de um projeto educativo, mas de um coletivo educador de caráter emancipador que disputa no interior da instituição educacional por um projeto societário diferenciado. O Coletivo ColoreAfro é um dos inúmeros exemplos¹¹⁰ em que construímos a

¹¹⁰ Para auxiliar na compreensão do trabalho socioeducativo desenvolvido no Coletivo ColoreAfro entre 2014 e 2020, organizamos um quadro (anexo) que sintetiza informações relevantes e que podem contribuir no debate sobre as possibilidades de intervenção e tensionamento por processos emancipadores nos espaços educacionais. Obviamente que essas possibilidades devem ser construídas no campo da resistência e embasadas em referenciais teóricos críticos ou podem se converterem ou serem cooptados para uma reprodução acrítica das relações sociais.

abertura de espaços para o exercício da autonomia estudantil que promove a disseminação do conhecimento e a humanização do saber, incluindo elementos do próprio saber profissional.

Cabe um destaque que o trabalho com o coletivo se desenvolvia a partir da arte como mediação (Santos, 2015), como suspensão do cotidiano, e que essa escolha metodológica ecoa com o Coletivo em atividade externas, constituindo uma referência para além dos muros da escola.

O exercício do caráter educativo da profissão é ponto fundamental para construir recursos com vistas a uma educação emancipatória, socialmente igualitária e acolhedora.

Precisaremos intensificar a prática socioeducativa como potência no processamento do trabalho de assistentes sociais, uma vez que a sociabilidade está constantemente em construção e não é possível abarcar sua complexidade sem uma profunda análise de conjuntura e apenas com a operacionalização de serviços é preciso criar, suspender o cotidiano e vivenciar o trabalho criador.

3. Notas transitórias

Chegamos ao ponto de encerramento de um ciclo no processo de produção do conhecimento e considerando que ele não é estático, nem está encerrado em si mesmo, optamos por produzir considerações ou notas transitórias e não finais, posto que até mesmo os escritos que aqui encerramos podem ser ressignificados ou transformados a partir da dinâmica sócio-histórica, da análise crítica e pelas aproximações sucessivas da realidade social.

Desejamos que tudo que colhemos do conhecimento plantado por quem nos antecedeu, associado ao que pudemos produzir coletivamente de acréscimos, possa servir para instigar a colheita e novos plantios de conhecimentos e experiências por quem nos precederá. E que as raízes do que plantamos aqui possam crescer fortes e ajudar a produzir rachaduras/rupturas nos processos desumanizantes e gerar frutos no trabalho socioeducativo de assistentes sociais.

O trabalho percorreu a compreensão das categorias que sustentaram o aprofundamento das análises que constituíram o “revolver a terra” do processamento do trabalho, considerando as particularidades da atuação de assistentes sociais na política de educação, em um desvendamento que a ultrapassou, pois consideramos as relações e os determinantes sociais que repercutem no trabalho, em uma perspectiva totalizante.

A busca pelo desvendamento das contradições e disputas pelos projetos societários de educação possibilitou o reconhecimento não apenas das formas como se operam as expressões da questão social na educação mas, principalmente, da intensificação dos processos neoliberalizantes que ecoam na concepção de educação, nas condições materiais e imateriais de oferta da política e na intensificação dos processos burocratizantes no processamento do trabalho de assistentes sociais; afetando objetivamente (e subjetivamente) as condições de realização do trabalho socioeducativo.

Ao mesmo tempo, este panorama agonizante é prova de que o exercício do caráter político-pedagógico e a realização do trabalho socioeducativo emancipador são cada vez mais necessários, diria inevitáveis, à/ao assistente social na educação. A investigação sobre essas duas categorias trouxe consistência para a análise da pesquisa de campo, assim como as experiências e reflexões captadas no campo foram imprescindíveis para constituir ambas as categorias.

Sobre a categoria trabalho socioeducativo, pudemos consolidar a materialidade dos elementos que a representam, sem os quais não seria coerente com o projeto político-pedagógico da profissão, não poderíamos concebê-lo como trabalho socioeducativo emancipador: *escuta acolhedora; diálogo e horizontalidade nas interações e na comunicação;*

empatia e reciprocidade; reflexão crítica e intencionalidade; planejamento democrático e autonomia na participação; criatividade e arte; pesquisa e investigação de realidades e temáticas educativas; ceder e retroceder.

Assim, regar experiências de trabalho que sejam capazes de desvendar as mazelas do neoliberalismo no processamento do trabalho e utilizar essa análise para aportar a criação de inéditos viáveis é garantir o pleno sentido do exercício das diretrizes do Projeto Ético-político e a materialidade do trabalho em prol da classe trabalhadora – em sua concepção *latu*.

Nesse sentido, a compreensão crítica do caráter político-pedagógico da profissão é condição para a construção de estratégias na disputa do poder institucional e auxilia na compreensão dos processos e relações sociais enquanto reprodutores/conformadores da subalternidade ou de uma construção crítica, transformadora e emancipatória, sustentada pelas dimensões da profissão.

Em função do compromisso em constituir as bases das dimensões ético-política e teórico-metodológica, durante um período da história da profissão, o técnico-operativo, por estar entrelaçado de maneira mais evidente ao fazer profissional, foi deixado em segundo plano pela categoria. Por isso, fortalecer essa dimensão é considerar a totalidade do exercício profissional, em sua potência na luta pela construção da contra-hegemonia, exercitando o caráter político-pedagógico do Serviço Social.

Não é ter receitas prontas para o fazer profissional! Mas reconhecer indispensável a socialização das experiências consolidadas como parte do conhecimento socialmente construído, sobre o qual podemos amadurecer o trabalho realizado e redirecioná-lo para o horizonte da emancipação, recalibrar a nossa bússola profissional frente ao momento histórico que vivenciamos.

Aprofundar a compreensão das raízes das relações de reprodução social na realidade contemporânea, materializadas na experiência de assistentes sociais de referência em seu trabalho na educação, foi o que trouxe maior sentido à descoberta, ou melhor, na ênfase do trabalho avançado ou potencial que essas profissionais realizam em favor do caráter emancipador.

E pautar meu esperar nas profissionais de vanguarda do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP foi, de fato, me retirar da esperança ingênua, mas convidativa, que me chamava para descansar sob a sombra alienadora. Retirar-me, por meio da experiência coletiva, da resistência em compreender quão profundos são os processos burocratizantes no âmbito da educação e como eles afetam intensamente o processamento do trabalho, prejudicando o exercício do caráter político-pedagógico e reduzindo a potência e/ou a incidência da realização

do trabalho socioeducativo emancipador. Esse foi um dos maiores aprendizados que alcancei neste percurso.

Assim, o sentido da experiência, ainda que com suas incompletudes, ganhou relevância neste trabalho dado o compromisso de articular o campo teórico às realidades experienciadas e reproduzidas no cotidiano do trabalho de assistentes sociais na educação profissional e tecnológica. Sobretudo, considerando que o conhecimento é socialmente produzido e resultado da amplitude do acúmulo social, optamos por conectar elementos das teses de companheiras do Coletivo que realizaram suas pesquisas no/sobre o IFSP e que no campo resgataram as experiências de assistentes sociais do IF como que construindo uma colcha, entrelaçando a produção de conhecimento e resgatando a concepção de que esta é coletiva.

Além disso, conectamos as reflexões sobre o conhecimento levantado junto às/os sujeitas/os participantes das pesquisas nesse tempo histórico. Mais do que reproduzir trechos, foi reafirmar as próprias vozes e experiências. Além da tentativa de irromper com o caráter fragmentário e pontual no processo de pesquisa acadêmica, coletivizando a produção desse conhecimento a partir e com as pessoas de referência neste campo.

A perspectiva pedagógica da tese foi pautada no sentido político expresso pelo projeto ético-político do Serviço Social e visou garantir que as escolhas metodológicas fossem integradas ao processamento do trabalho das profissionais de referência, a exemplo do uso da sistematização de experiências, em uma perspectiva pedagógica alinhada aos objetivos centrais da pesquisa e aos interesses do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP.

Em diversos momentos, elaborar a tese foi suspender o cotidiano, tomar distância para ver melhor e, ao me aproximar dele novamente, voltar transformada, assim como as participantes da pesquisa, críticas do nosso próprio trabalho e capazes de perceber que muitas vezes nosso trabalho se constituirá no simples fato de aprender com a/o estudante, reconhecê-la/o como referência e consolidar espaços para potencializar sua autonomia, em ações direcionadas para os eixos de nossa atuação na referida política: acesso-permanência, garantia da qualidade da educação escolarizada, gestão democrática e participativa.

As ausências de participantes no decorrer da pesquisa de campo e as reflexões compartilhadas nos encontros de sistematização foram reveladores destes rebatimentos. E compreendemos que este recuar e retomar da classe trabalhadora faz parte do processo de resistência. Uma resistência política e socialmente situada na escolha por um lado na luta de classes e no reconhecimento em si da nossa condição de trabalhadoras. Assim, não estar presente, por exemplo, em alguma atividade do campo se mostrou uma expressão da condição de classe que nos atravessa.

Atílio Boron (2023), ao falar da experiência do socialismo cubano, quando de sua participação na atividade da IV *Escuela Internacional de Posgrado en Educación* CLACSO “*Educación, memorias y resistências*”, afirmou que não podemos considerar a experiência como fracasso do regime, mas consequência de um sistemático e prolongado ataque da potência econômica do norte global e seus embargos. Ele valoriza a luta, apesar do resultado de derrota.

Com isso quero fazer uma analogia: as desistências pelo caminho na participação da pesquisa não foram um fracasso, mas consequências do ataque à subjetividade das trabalhadoras e à insuficiência de tempo disponível para se dedicarem às reflexões sobre um espaço que tende a ser, na atual conjuntura, adocedor e extrator da energia vital das trabalhadoras que foram atacadas (não por uma nação) mas por processos burocratizantes, com capacidade de paralisar ou retardar ações formadoras e transformadoras, dado o quase esgotamento das forças pela institucionalidade e seu movimento de revisões e auditorias. Ao mesmo tempo, os encontros do grupo de sistematização funcionaram como catalizadores da reassociação das forças e confiança no coletivo e no afeto como construtores de resistências.

Algumas possibilidades analisadas não serão o que poderíamos chamar de inéditas, não serão exatamente inovadoras, serão por vezes o exercício da sobrevivência, de manter a ocupação do espaço político, existindo para resistir numa correlação de forças desigual e opressora. Na qual a ciência, a pesquisa e o coletivo vão se constituir em aliados (como dissemos nos encontros de sistematização: a cada momento um pássaro por vez toma a frente no voo coletivo assumindo para si a maior força de resistência, e revezando a troca para descansar e seguir o voo sem parar ou desistir).

Ao mesmo tempo, o Coletivo tem potencial de catalisar essas forças para gerar resistências em cooperação e acolhida para as/os profissionais; ele é também a prova de que as condições de reconhecimento social da profissão e espaço institucional que nos é dado, o nível de autonomia relativa de que desfrutamos, a coerência entre as requisições institucionais e as demandas postas ao Serviço Social não estão alinhadas, não estão em plena consonância com o projeto da profissão. Por isso, o Coletivo como espaço extrainstitucional de coletivização das resistências e acolhida tornou-se necessário.

Sua capacidade de gerar resistências e incidir sobre as relações de poder institucional tem oscilado e parece refletir as particularidades do tempo histórico vivido nos últimos anos, conforme tratamos nesta produção (luta pela democracia, pós-pandemia e outros).

Vivemos uma série de desafios, de contextos massacrantes, mas o momento histórico não é terminal, não é definitivo, é em si movimento, precisamos analisar a conjuntura política; identificar a vanguarda dos coletivos, pessoas e grupos que constroem ou poderiam construir a

pauta, a agenda do trabalho socioeducativo... Devemos criar coletivos que disputem os projetos de educação e de sociedade e em nossa agenda pressionar por revisão de políticas de ensino, das políticas de assistência estudantil, por PPCs socialmente referenciados e coletivamente construídos e para além, tensionar por mudanças na LDB que requeiram a educação popular comunitária política e metodologicamente como base da nossa política de educação.

E não devemos nos esquecer que esse caminho não é possível de ser percorrido sozinha/o, ou mesmo pelo coletivo de uma categoria, mas sim, em conjunto com outras categorias profissionais, no exercício do trabalho coletivo, compondo com outras profissões que se alinham com a defesa de um projeto de sociedade emancipador, por uma educação para além do capital.

Diante das dificuldades produzidas pelo contexto sócio-histórico, pela conjuntura sociopolítica e pelas particularidades dos campos sócio-ocupacionais da educação no processo de pesquisa, é importante pontuar que chegamos a este momento celebrando a resistência; estamos resistindo e seguimos propondo. Nos recusamos a ceder aos limites que tentam nos impor e ao cansaço que tenta nos consumir! Preferimos nos entregar à esperança coletiva, não a esperança ingênua e acomodada; mas ao esperar, ao esperar dos inéditos viáveis.

Paulo Freire dizia que é impossível existir humanamente sem sonhos, sem utopias e afirmava que a utopia servia para nos fazer caminhar. Por isso, chego neste ponto acreditando que estamos lançando sementes destes sonhos, que estamos regando com um conta-gotas a utopia de uma outra sociabilidade.

Mas, considerando o percurso academicamente (e claro, pessoalmente para romper com meus idealismos e sonhos inocentes), foi preciso voltar-me para bases teóricas e revisitar as durezas da realidade ao construir um trabalho de pesquisa sobre sonhar o possível, o inédito viável, o chão do amanhã.

A capacidade de resistir, não se deixar ser subsumido ou cooptado, foi uma marca do trabalho que tentamos registrar nesta tese, juntamente com o exercício de elaborar um material final que apresentasse camadas que se aproximassem pedagogicamente de quem a lê; constituída por recursos visuais, elementos de comunicação similares a um diálogo e exemplos conectados aos contextos cotidianos; isso marca nossa tentativa de contribuir para a perspectiva democrática do processo educativo.

É de suma importância impulsionar pesquisas e projetos que favoreçam o conhecimento do modo de vida e de trabalho - e correspondentes expressões culturais - dos segmentos populacionais atendidos, criando um acervo de dados sobre as expressões da questão social nos diferentes espaços ocupacionais do assistente social. O conhecimento criterioso dos processos sociais e de sua vivência

pelos indivíduos sociais poderá alimentar ações inovadoras, capazes de propiciar o atendimento às efetivas necessidades sociais dos segmentos subalternizados, alvos das ações institucionais (Iamamoto, 2009, p. 28).

E, como um ciclo que termina (ou não), deixo aqui algumas indagações para incentivar a continuidade das reflexões: Que sementes nós iremos selecionar dessa colheita e fazer brotar? Quais sementes nós estamos lançando nessa plantação coletiva de conhecimentos e experiências? As águas que regarão as sementes do nosso trabalho serão da subalternidade ou da emancipação?

Desvendar agora! Coletivizar hoje! Desistir jamais! Emancipar em comunhão!

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. A questão pedagógica e a perspectiva de hegemonia das classes subalternas. *Revista de Políticas Públicas*, 2018, v. 22, p. 385-402.
- ABREU, M. M. *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- ABREU, M. M. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, Serviço Social, Formação e Projeto Político, n. 79.
- AGOSTINI, Nilo. *Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ALMEIDA, N. L. T. *O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais*. 2007. Disponível em: <http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf> Acesso em: 15. jun. 2021.
- ALMEIDA, N. L. T. *Serviço Social e Política Educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação*. 2003. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 05. jun. 2021.
- ALMEIDA, N. L. T. Educação Pública e Serviço Social. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 63, jul. 2000.
- ALMEIDA, N. L. T.; ALENCAR, Monica Maria Torres. *Serviço Social, trabalho e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2011.
- AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- AMICUCCI, Eliane Marques de Menezes. Dimensão pedagógica no trabalho dos Assistentes sociais. In: E-Book - I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação V Fórum de Serviço Social na Educação: “Educação e serviço social no contexto de crise do capital”, 2017.
- ANGELO, W; DANTAS, M. B.; DAROS, M. A. Esperançar como verbo: o Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP e a coletivização das resistências. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 32, 2023.
- ANGELO, W. Análise sobre a dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na inter-relação com os docentes: uma reflexão necessária. In: DUARTE, A. M. S. (Org.). *Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Cortez, 2019.
- ANGELO, W.; CADETE, M.; DAROS, M. A.; PAES, A. Assistência Estudantil e a efetivação

de práticas democráticas de participação dos estudantes e comunidade. In: MARTINS, E. B. C. (Org). *A Permanência Estudantil na Educação em Tempos Neoliberais e as Estratégias de Resistências*. Aracaju: Criação Editora, 2021, e-book.

ANTUNES, R. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. O desenho multifacetado do trabalho hoje e sua nova morfologia. *Revista Serviço Social e sociedade*, São Paulo, n. 69, mar. 2002.

ARAUJO, Aline Paes. O território escolar em disputa: uma análise da ocupação dos estudantes secundaristas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (outubro de 2016). PUC-SP. São Paulo, 2022.

ARREGUI, C. C.; RAICHELLIS, R. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 140, p. 134-152, jan./abr. 2021.

ARROYO, Miguel G. Trabalho-Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 2001, p.138-165.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T. Teoria da Reprodução Social. Elementos fundamentais para um feminismo marxista. *Arquivos*, ano VIII, n. 16, mar./ago. 2020, p. 37-69.

BARALDI, Ivete Maria; ROSA, Fernanda Malinosky C. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. *Revista Bolema*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 936-954, dez. 2015.

BARROCO, M. L. Desafios do projeto ético-político: o enfrentamento do neoconservadorismo – Mesa Redonda. In: CFESS (Org.). *Seminário Nacional: 30 anos do Congresso da Virada*. Brasília: CFESS, 2012.

BARROCO, M. L. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, abr./jun. 2011, n.116, p. 205-218.

BENTO, Cida. *O Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOCK, A.M.B.; AGUIAR, W. M. J. de. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J. de.; BOCK, A. M. B. (Org.) *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.

BRANDÃO, C. R. *O Jogo Das Palavras Semente e outros jogos para jogar com ideias e com palavras*, e-book livre. Disponível em: <www.sitiodarosadosventos.com.br>.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981, versão e-book.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque: o Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. In: CFESS (Org.). *Revista Inscrita*, Ano VII, n. X, nov. 2007.

CABALUZ DUCASSE, J. F. Karl Marx y sus escritos sobre educación. Notas generales e introductorias. In: CABALUZ Ducasse, J. F.; OLIVARES Gatica, C.; ZURITA Garrido, F. *Karl Marx y el campo pedagógico*. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos. (1839-1848). Santiago: Ariadna Ediciones, 2023.

CABALUZ DUCASSE, J. F. *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Santiago: Quimantú, 2015.

CABALUZ D., J. F.; OJEDA PIZARRO, R. La dialéctica de la hegemonía y el problema pedagógico como praxis político-transformadora: reflexiones desde Gramsci para América Latina. In: Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, Año 10, n. 10, diciembre 2011.

CAMARDELO, A. M. Estado, Educação e Serviço Social: relações e mediações no cotidiano. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, dez. 1994, n. 46, p. 138-162.

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

CFESS. *Diálogos do Cotidiano – assistente social: reflexões sobre o trabalho profissional*. Caderno 4. Brasília, 2023.

CLOSS, Thaisa Teixeira. *Fundamentos do Serviço Social: um estudo a partir da produção da área*. Curitiba: CRV, 2017.

COELHO, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O Educador: vida e morte*. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COROSSACZ, Valeria Ribeiro. Abusos sexuais no emprego doméstico no Rio de Janeiro: a imbricação das relações de classe, gênero e “raça”. *Revista Temporalis*. Brasília, ano 14, n. 28, jul./dez. 2014, p. 299-324.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTO, B. R. Formulação de projeto de trabalho profissional. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

CRESS. A Dimensão técnico-operativa no trabalho de assistentes sociais/ Claudio H. M. Horst; Talita Freire M. Anacleto; Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (Org.). Belo Horizonte: CRESS, 2023.

DANTAS, Maria Conceição Borges. O trabalho de assistentes sociais na Educação Profissional e Tecnológica: desvelando seu processamento no Instituto Federal de São Paulo. Tese (Doutorado em Serviço Social). São Paulo: PUC/SP, 2020.

DANTAS, M. C. B. O Serviço Social na Política de Educação: uma história de avanços e possibilidades. CRESS. Emancipa: o cotidiano em debate. *Revista do Conselho Regional de Serviço Social*, São Paulo, 2021, n. 6, p. 12-132.

DAROS, Michelli Aparecida. #falaestudante! Um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes. Tese (Doutorado em Serviço Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, 2019.

DAVIS, Angela. *As mulheres negras na construção de uma nova utopia*. 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

DÍAZ GÓMEZ, Á. Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educacación en cuanto a la socialización política. *Reflexión Política*, v. 5, n. 9, junio 2003. Bucaramanga, Colombia, p. 49-58.

DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. *Esperança Feminista*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022, versão e-book.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J. BARROS, A. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2008.

DURIGUETTO, Maria Lucia; BATISTONI, Maria Rosangela; MAIA, Susana M. A Dimensão ideopolítica no método pedagógico de Paulo Freire: questões e perspectivas investigativas para o Serviço Social a partir da experiência do Método BH. In: SCHEFFER, G.; CLOSS, T.; ZACARIAS, I. (Org.). *Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre a Educação Popular*. Curitiba: CRV, 2021.

DUSSEL, E. *20 tesis de Política*. Cidade do México: Siglo XXI, 2006.

ECHEVERRÍA, Bolívar. Lo político en la política. *Theoría*, Revista Del Colegio de Filosofía. Universidad Autonoma de Mexico, n. 4, febrero 1997.

EIRAS, A. Ap. L T. S. A intervenção do Serviço Social no CRAS: análise das demandas e possibilidades para o trabalho socioeducativo realizado grupalmente. In: GUERRA, I; BACKX, Sheila; SANTOS, C. M. *A dimensão técnico-operativa no serviço social: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2017.

EURICO, Marcia Campos. A luta contra as explorações/opressões, o debate étnico-racial e o trabalho do assistente social. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, set./dez. 2018, n. 133, p. 515-529.

FARAGE, Eblin. A conjuntura e o trabalho de assistentes sociais: elementos para a construção da análise de conjuntura no cotidiano profissional. In: HORST, Claudio H. M.; ANACLETO,

Talita Freire M.; Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais (Org.). Belo Horizonte: CRESS, 2023.

FARAGE, Eblin. Serviço Social e Favelas: experiências de educação popular. In: SCHEFFER, G.; CLOSS, T.; ZACARIAS, I. (Org.). *Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre Educação Popular*. Curitiba: CRV, 2021.

FERNANDES, Florestan. O Dilema Educacional Brasileiro. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FERRETTI, Celso Joao. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, n. 32 (93), 2018.

FONSECA, Rhaysa S. Ruas da. Raça, gênero e o marxismo amefricano: desfazer mitos, (re)construir caminhos de emancipação. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 14, n. 2, p. 267-284, ago. 2022.

FONSECA, Rhaysa S. Ruas da. Contribuições contemporâneas da Teoria da Reprodução Social: totalidade social e o debate sobre as opressões. *Revista Marx e o Marxismo*, v. 7, n. 13, jul./dez. 2019.

FREDERICO, Celso. *A vanguarda operária*. São Paulo: Símbolo, 1979.

FREIRE, A. M. A. Inédito Viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, P. GADOTTI, M. GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. *La Naturaliza Política de la Educación: cultura, poder y Liberación*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. [versão eletrônica].

FRIGOTTO, G. (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 25-54.

GADOTTI, M. Por qué debemos continuar leyendo a Gramsci? In: HILERT, F. M. *et al. Gramsci y la educación: pedagogia de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016, p. 07-10.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. *Gramsci: educación y cultura. Sugerencias actuales para el trabajo educativo de hoy*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 2018. Cuadernos de educación.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, Henry, A. Introducción del La naturaliza política de la educación. In: FREIRE, P. *La Naturaleza Política de la Educación: cultura, poder y Liberación*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

Giroux, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, n. 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre 1985, p. 36-65.

GUERRA, I. Em defesa da qualidade da formação e do trabalho profissional: materialização do projeto ético-político profissional em tempos de barbárie. *Revista Conexões Geraes/ Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais*. v. 3, n. 5 (2014). Belo Horizonte: CRESS 6 Região, 2014, p. 34-40.

GUERRA, I. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público. Privado e a distância. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 104, 2010.

GUERRA, I.; FORTI. “Na prática a teoria é outra? In: FORTI; GUERRA (Org.). *Serviço Social: Temas, Textos e Contextos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

GUERRA, I; BACKX, Sheila; SANTOS, C. M. *A dimensão técnico-operativa no serviço social: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. *Revista Teias*, v. 21, n. 62, jul./set. 2020, UERJ, Seção Temática Raça e Cultura, p. 360-371.

GONZÁLEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. México: Ediciones Coyoacán, 2007.

GRAMSCI, A. *Os Cadernos do Cárcere*. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. *Os Cadernos do Cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. *Os Cadernos do Cárcere*. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRANEMANN, Sara. *O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade*. In: CFESS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HILLERT, Flora *et al.* *Gramsci y la educación: pedagogia de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc, 2016. Prólogo de Moacir Gadotti.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2013. Tradução Marcelo Brandão Cipolla.

IAMAMOTO, M. V; CARVALHO, R. de. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

IAMAMOTO, M. V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, M.V. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. In: MOTA *et al.* (Org.). 4. ed. *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*. São Paulo: Cortez, 2009.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. *Revista HISTEDBR On-line*: Campinas, número especial, p. 397-416, abr. /2011.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. *Resolução n. 138*, de 4 de novembro de 2014. Aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica. São Paulo, 2014.

JACINTO, Adriana G. O ensino a respeito da elaboração de relatório no Serviço Social: uma experiência docente. In: JACINTO, Adriana Giaqueto; BONALUME, Bruna Carolina (Org.). *Instrumentalidade e dimensão educativa no Serviço Social a partir de relatos de experiência*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

JARA, Oscar Holliday. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. Tradução de Maria Viana V. Resende.

JARA, Oscar Holliday. Para sistematizar experiências. San José, Costa Rica: Alforja, 2006a. In: ASSUMPÇÃO, R. (Org.). *Educação Popular na perspectiva freiriana*. São Paulo: Editora Paulo Freire, 2009. Educação popular 3.

JARA, O. H. . “Sistematización De experiencias y las corrientes inovadoras del pensamento latino-americano” *Dialógo de Saberes*. Caracas, n, 3, septiembre - diciembre 2009.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÁZARO, Fernando. Educación popular y procesos participativos em movimientos sociales. In: PALOMBO, M. M. *et al.* Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: la formación política como problema estratégico del presente: reflexiones a partir de la 9 conferencia de CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023.

LESSA, Simone. A expansão precarizada da educação: a formação de trabalhadores de baixa escolaridade em questão. In: FÉRRIZ, A. F. P.; MOREIRA, C. F. N.; MARTINS, E. B. C.; ALMEIDA, N. L. T. de (Org.). *Tijolos contra muros: contribuições críticas do Serviço Social na educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

LIMA, Kátia. Fascistização das estruturas de poder e Educação Superior no Brasil. In: CRESS. *Emancipa: o cotidiano em debate*. Revista do Conselho Regional de Serviço Social, São Paulo: CRESS, n. 6, 2021.

LIMA, Kátia. Educação superior brasileira nas primeiras décadas do novo século. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de. (Org.). *Serviço Social e Educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

LIMA, N. C.; MARTINELLI, M. L. Experiência social como categoria de pesquisa no serviço social. In: MARTINELLI, M. L. *et al.* (Org.). *Cotidiano, cultura e sociabilidade: pesquisa em serviço social*. São Paulo: EDUC, 2021.

LIMA, T. T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Ações socioeducativas e Serviço Social: características e tendências na produção bibliográfica. *Temporalis*, n. 11(21), p. 211–237. Disponível em: <<https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n21p211-237>>.

MACEDO, Donaldo. *A pedagogia antimétodo: uma perspectiva freiriana*. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MACHADO, Aline M. Batista. Educação Popular: contribuições contemporâneas para a formação na área de Serviço Social. In: SCHEFFER, G.; CLOSS, T.; ZACARIAS, I. (Org.). *Serviço Social e Paulo Freire: diálogos sobre Educação Popular*. Curitiba: CRV, 2021.

MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARTINELLI, M. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2012.

MARTINELLI, M. L. (Org.). *Cotidiano, cultura e sociabilidade: pesquisa em serviço social*. São Paulo: EDUC, 2021.

Martínez, M. Olga Lucía Zuluaga Garcés: 40 años de historizar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. Entrevista, *Pedagogía y Saberes*, n. 51, p. 145-155, 2019.

MARTINS, E. B. C. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, C. M. et. al. *Desafios contemporâneos da educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MARTINS, Tereza C. Santos; SANTOS, Ana C. Trindade dos. Criminalização e focalização como resposta à questão (social) étnico-racial: o visível no exercício e na formação profissional do serviço social. In: GONÇALVES, M. C. Vasconcelos; MARTINS, Tereza Cristina Santos; SANTOS, Vera Núbia. (Org.). *Temas contemporâneos no Serviço Social: um convite à reflexão*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Livro I, vol. 1: o processo de produção do capital, 2014.

MARX, K. Extratos d'O Capital. Crítica da Economia Política. In: NETTO, J. P. *O leitor de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 311- 401.

MARX, K. Introdução [à Crítica da Economia Política]. In: NETTO, J. P. *O leitor de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 235- 266.

MARX, K. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para Além do Capital*. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, C. Wright. *A Imaginação Sociológica*. 6. ed. Trad. Waltersin Dutra. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

MINAYO, M.C. De S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.). *Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIOTO, Regina Célia. Orientação e acompanhamento social a indivíduos, grupos e famílias. In: CFESS. Conselho Federal de Serviço Social; ABEPSS. Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MORAES, André Monteiro; CARVALHO, Cristiano Costa de; MOURA, Dante Henrique; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Serviço Social e políticas de educação básica: novo ensino médio, concepções de educação e o canto da sereia. In: CRESS-MG. Experiências e

possibilidades do trabalho de assistentes sociais na atualidade. *Revista Conexão Geraes*, v. 15, jna. 2024.

MARTINS, Eliana Bolorino. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, Célia Maria *et al.* *Desafios contemporâneos da educação* [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

NETTO, J.P. O projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social brasileiro. *Lusíada. Intervenção Social*, Lisboa, n. 42/45, 2 sem. 2013/ 1 sem. 2015), p. 229-242.

NETTO, José Paulo; BRANT, M. C. *Cotidiano: Conhecimento e Crítica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. A Construção do Projeto Ético-político do Serviço Social. In: MOTA *et al.* (Org.). 4. ed. *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica de serviço social, 1).

PABLO, Antonio de. Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación. In: ENGUITA, Mariano (Org.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Ediciones Akal, 1986.

PAULA, Luciana Gonçalves Pereira de. A dimensão técnico-operativa no trabalho. In: HORST, C.; ANACLETO, T. (Org.). *A Dimensão técnica-operativa no trabalho de assistentes sociais*. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. Belo Horizonte: CRESS, 2023.

PAULA, Luciana G. Pereira de; SOUZA, Camila Reis Pedro de.; FREITAS, Isadora das Graças. Estratégias e táticas no trabalho socioeducativo desenvolvido pelos assistentes sociais. In: DURIGUETTO, M. L.; IAMAMOTO, M. V. (Org.). *Serviço social: questão social, território e política social*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2021.

PIANA, M. C. *A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PRADA, Talita; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: expansão, dilemas e desafios. In: DUARTE, Amanda Machado dos Santos *et al.* (Org.). *Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Cortez, 2019.

PRADA, Talita. *O trabalho em rede na Intervenção das Assistentes Sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Dissertação (Mestrado em Política Social). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santos, Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2015.

PRATES, Jane Cruz. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116 - 128, jan./jul. 2012.

PRATES, J. C. A arte como matéria-prima e instrumento de trabalho para o assistente social. *Revista Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 221-232, jul./dez. 2007.

PINEAU, P. ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. In: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

RAICHELIS, Raquel. Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 116, 2013.

RUAS, Rhaysa. Teoria da Reprodução Social: apontamentos para uma perspectiva unitária das relações sociais capitalistas. *Rev. Direito e Práx.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2020, p. 379-415.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes. O CFESS na defesa das condições de trabalho e do projeto ético-político profissional. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 104, 2010.

SANTOS, Vera. Nubia. Arte como possibilidade de mediação no Serviço Social. *PIDCC*, Aracaju, ano IV, v. 09, n. 02, p. 125 a 150, jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015, p. 286-293.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 152-180, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2 ed. Editora Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. Onze teses sobre educação e política. In: SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

SAWAIA, Bader. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Coord.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. p. 115-134.

SILVA, Grazielle Nayara Felício. O cotidiano dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva de articulação entre ensino, pesquisa e extensão: uma análise do(s) seus(s) “sentido(s) político(s)” a partir dos IFs da região de Campinas. Tese de doutoramento Grazielle Nayara Felício Silva. PUC São Paulo, 2021.

SILVA, Juliana Fernanda. *Serviço social e educação em perspectiva: uma análise da implementação do programa de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais, Universidade Cruzeiro do Sul, 2015.

SILVA, Lucilia Carvalho da. O trabalho do/a assistente social no contexto da educação profissional: questões para o debate. PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de. (Org.). *Serviço Social e Educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 7. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

STRECK, Danilo R. Uma pedagogia do (outro) descobrimento. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOUZA, Cristiane Luiza Sabino de. *Racismo e Luta de Classes na América Latina: as veias abertas do capitalismo dependente*. São Paulo: Hucitec, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. A Educação Escolar no Brasil. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). 10. ed. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

TIRIBA, Lia. Fios invisíveis do(s) mundo(s) do trabalho: a experiência à lupa. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. *Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

TONET, I. *Atividades Educativas Emancipadoras*. Maceió, 2013.

TONET, I. *Educação Contra O Capital*. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, I. Educação de Qualidade em Perspectiva de Classe. *Revista GESTO- Debate*, n. 2 (01-17), 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17082>>.

TORRES, Alfonso. Prácticas educativas en movimientos populares de América Latina. In: PALOMBO, M. M. *et al.* Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: la formación política como problema estratégico del presente: reflexiones a partir de la 9 conferencia de CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023.

TORRESCARRILLO, Alfonso. *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia política da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época, v. 9.

TORRES, Hugo Amador Herrera; TORRES, Daniela Arias Torres; MARTÍNEZ, René Colín. Lo político y la política: Desdoblamiento del poder político en la Política de la Liberación de Enrique Dussel. *Revista Economía y sociedad*, v. XX, n. 35, julio-diciembre, 2016, p. 171-185, Morelia: México.

TORRES, Mabel. O trabalho socioeducativo desenvolvido pelo assistente social: concepções e atividades desenvolvidas. *Rev. Libertas*. v. 14, n. 2, [23] p. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18306/9533>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

VARELA, Paula. La reproducción social en disputa: un debate entre autonomistas y marxistas. Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda, año VIII, n. 16, marzo-agosto/2020, p. 71-92.

VASCO URIBE, Carlos Eduardo; MARTÍNEZ BOOM, Alberto; VASCO MONTOYA, Eloísa. Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. In: Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica.

VIANA, Ieda. As correntes pedagógicas e seu papel na prática educativa dos direitos humanos. In: BONETI, Lindomar Wessler *et al.* *Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa: UEPG, 2019, e-book.

VIVERO ARRIAGADA, L.A. Antonio Gramsci: conceptos fundamentales para una practica sociopolitica del Trabajo Social. In: SIMIONATTO, Ivete; GALAR, I. A.; VIVERO ARRIAGADA, L. A. *Gramsci y la filosofía de la praxis: aportes para un proyecto etico politico del Trabajo Social*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Enigmas do social. In: WANDERLEY, Mariangela B. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

ZULUAGA, Olga Lucia; ECHEVERRY, Alberto; MARTINEZ, Alberto; RESTREPO, Stella; QUICENO, Humberto. Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. In: Educación y cultura. *Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores*. Bogota-Colombia, marzo 1988.

ANEXOS

A. Modelo de TCLE para assistentes sociais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “*Para além do “Eva viu a uva”*: o /a assistente social no exercício da práxis transformadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP”, desenvolvida pela pesquisadora Williana Angelo da Silva, sob orientação da Profa Dra Carola C. Arregui. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, da PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP, a nível doutorado.

A pesquisa tem por objetivo aprofundar a análise sobre como a práxis profissional do assistente social, com ênfase na dimensão político-pedagógica, materializa-se junto à comunidade acadêmica, mediante o tensionamento dos múltiplos projetos de educação no IFSP.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo e consultar pessoas de sua confiança antes de decidir participar. Ressaltamos que a pesquisa envolve risco nulo ou baixo, uma vez que qualquer desconforto que possa ocorrer nos encontros virtuais ou fora dele, você poderá solicitar a desvinculação da pesquisa a qualquer tempo e sem qualquer prejuízo ou penalização.

Concordando em cooperar com o estudo, você será convidado a participar de encontros grupais virtuais com a participação de outros assistentes sociais do IFSP para que, num processo cooperativo e reflexivo, cada profissional possa elencar uma atividade, serviço ou projeto que realiza para desenvolver a sua sistematização. Os encontros serão gravados e a gravação, juntamente com os produtos que porventura resultarem das sistematizações, comporão o material que será utilizado na análise da pesquisa. Sendo necessário, você poderá ser convidado para uma entrevista individual para complementação das informações da pesquisa.

Lembrando que a não participação ou a interrupção da participação na pesquisa não implicará nenhum prejuízo profissional ou pessoal. A sua participação na pesquisa poderá beneficiar o aprofundamento da sistematização de sua experiência profissional no IFSP e contribuirá na análise do trabalho socioeducativo do assistente social no âmbito da educação.

Ressaltamos que você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a terceiros, ou seja, em todas as fases da pesquisa, incluindo a divulgação dos resultados desse estudo seu nome será mantido em sigilo.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora Williana Angelo da Silva pelo e-mail: williangel@gmail.com , pelo telefone (15) 98131-8151 ou mesmo entrar em contato com o Comitê de Ética da PUC -SP, na Secretaria do CEP-PUC/SP Monte Alegre que está localizada no térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05015-001 Tel (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br. Horário de atendimento do CEP ao Público: Das 11h00 às 13h00 de 2ª a 4ª feira e das 15h30 às 17h00 de 5ª e 6ª feira.

Pesquisadora responsável: Williana Angelo da Silva
CRESS 9ª região : 37783

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, estou esclarecido/a de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. E que em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Williana Angelo no telefone (15) 98131-8151. Por fim, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do participante: _____

_____ Data: ____/____/_____.
(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 CNS/MS na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador)

Data: ____/____/____.

B. Modelo de TCLE para estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “*Para além do “Eva viu a uva”*”: o /a assistente social no exercício da práxis transformadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP”, desenvolvida pela pesquisadora Williana Angelo da Silva, sob orientação da Profa Dra Carola C. Arregui. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, da PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP, a nível doutorado.

A pesquisa tem por objetivo aprofundar a análise sobre como a práxis profissional do assistente social, com ênfase na dimensão político-pedagógica, materializa-se junto à comunidade acadêmica, mediante o tensionamento dos múltiplos projetos de educação no IFSP.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo e consultar pessoas de sua confiança antes de decidir participar. Ressaltamos que a pesquisa envolve risco nulo ou baixo, uma vez que qualquer desconforto que possa ocorrer nos encontros virtuais ou fora dele, você poderá solicitar a desvinculação da pesquisa a qualquer tempo e sem qualquer prejuízo ou penalização.

Concordando em cooperar com o estudo, você será convidado a elaborar um memorial sobre sua trajetória de vida e sua experiência educativa, em especial o período em que esteve como estudante do IFSP. O material ajudará a compor a análise sobre o campo educacional, aspectos sobre o perfil dos estudantes e o contexto sócio-histórico que se vincula ao trabalho das assistentes sociais no IFSP. Se necessário, você poderá ser convidado para uma entrevista individual para complementação das informações da pesquisa.

Lembrando que a não participação ou a interrupção da participação na pesquisa não implicará nenhum prejuízo. A sua participação na pesquisa poderá beneficiar o aprofundamento da sistematização de sua experiência profissional no IFSP e contribuirá na análise do trabalho socioeducativo do assistente social no âmbito da educação.

Ressaltamos que você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a terceiros, ou seja, em todas as fases da pesquisa, incluindo a divulgação dos resultados desse estudo seu nome será mantido em sigilo.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora Williana Angelo da Silva pelo e-mail: williangel@gmail.com , pelo telefone (15) 98131-8151 ou mesmo

entrar em contato com o Comitê de Ética da PUC -SP, na Secretaria do CEP-PUC/SP Monte Alegre que está localizada no térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05015-001 Tel (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br. Horário de atendimento do CEP ao Público: Das 11h00 às 13h00 de 2ª a 4ª feira e das 15h30 às 17h00 de 5ª e 6ª feira.

Pesquisadora responsável: Williana Angelo da Silva
CRESS 9ª região : 37783

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, estou esclarecido/a de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. E que em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Williana Angelo no telefone (15) 98131-8151. Por fim, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do participante: _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências das resoluções 466/2012 e 510/2016 CNS/MS na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador)

C. Quadro Coletivo ColoreAfro

Atividades	Recursos	Público	Temáticas	Aspectos relevantes
Faríamos tudo outra vez se preciso fosse	Peça teatral, com música e intervenção junto à plateia com uso de dados estatísticos	Diversificado – idade a partir de 12 anos	Racismo, racismo na infância, história e cultura afro-brasileira, Militantes do movimento negro e preconceito religioso	Primeira metodologia utilizada pelo coletivo para construir sua intervenção, o que também contribuiu para criar uma autoidentificação dos participantes e uma identidade coletiva do ColoreAfro. Um recurso que, mesmo sem experiência teatral, foi efetivo em impactar o público e gerar debate. Capacidade de articular o presente com seu movimento histórico, além de promover a disseminação de dados sobre a desigualdade racial na contemporaneidade
Cine-debate	Uso de espaços públicos (auditórios, salas), equipamento projetor, séries, filmes e pipoca	Crianças de ONG, estudantes da educação básica ou superior e pessoas da comunidade do entorno do IFSP	O tema central das sessões sempre girava em torno do racismo em suas múltiplas expressões	As séries ou filmes eram escolhidas sempre em função do perfil do público participante das sessões; para crianças eram desenhos animados; algumas sessões escolhíamos episódios de séries de comédia. Ao final abríamos para o diálogo geral. A ideia era promover atividade itinerante para chegar até o público pretendido.
Varal cultural	Barbantes, prendedores, fotos, desenhos, cartazes	Sem restrição – transeuntes no território	Valorização da imagem, identidade e história africana e afro-brasileira, desconstrução do racismo	As atividades ocorriam em praças públicas, em geral associada a outros eventos que já estavam acontecendo nos espaços. Promovia o contato do público com a temática através da arte, incentivava a reflexão e o estranhamento na desconstrução de compreensões racistas arraigadas no cotidiano
Formação de Professores e estudantes de graduação	Exposição dialogada, encenações, slides	Professores e outros educadores de escolas públicas	História do ColoreAfro, lei nº10.639/03, lei11.645/08 e racismo estrutural	Valorização das potencialidades, saberes teóricos e experiências dos membros do Coletivo a discussão sobre as RER, racismo e educação na interlocução com educadores. Essa interação gerava uma sensibilização e uma disponibilidade interna dos educadores se envolverem com a temática em sala de aula, vislumbrando possibilidades criativas. Marco nessa ação foi a formação feita por estudantes do Coletivo para docentes do IFSP na semana de planejamento semestral.
Kahout	Computadores ou celulares conectados ao app em rede	Adolescentes e jovens	Cultura, história e memória afro	A incorporação de tecnologia às metodologias do Coletivo permitiu que utilizassem o aprendizado do curso de informática no combate ao racismo, bem como uma forma distinta de gerar a participação de jovens conectados

Atividades	Recursos	Público	Temáticas	Aspectos relevantes
Desconstruindo o vocabulário racista	Slides ou fichas com palavras cuja origem denota racismo	Realizado com grupo comunitários; Estudantes universitários	Racismo no vocabulário cotidiano	Trabalhamos a adequação da metodologia ao perfil dos/das participantes em termos de acuidade visual, domínio de linguagem e de leitura para o público idoso das comunidades populares. Percebemos uma surpresa dos participantes ao desvendar as raízes coloniais e a violência na origem de palavras como mulata, crioulo e outras
Uso de redes sociais	Conta próprias do Coletivo ColoreAfro no Instagram e facebook	Usuários das redes	Temas vinculados às RER, combate ao racismo, direitos sociais, defesa da diversidade de gênero, divulgação das ações e temas polêmicos no cenário mundial	Permitiu a disseminação de pautas, bem como o reconhecimento da identidade do grupo. Possibilitou ainda a interação e a comunicação com o público externo. Por meio das redes sociais indicamos materiais temáticos semanalmente e interagimos com o público, inclusive sendo convidados para participar de programas de rádios ou atividades presenciais pelo reconhecimento da militância do Coletivo. O Acesso envolvia pessoas de continentes diversos, não apenas do Brasil
Curso Direitos Humanos e RER	Auditório, redes sociais, certificação pelo IFSP e recursos para locomoção dos ministrantes	Profissionais e estudantes de Salto e região	Direitos Humanos e RER Saúde da População Negra Trabalho Educação	Foram realizadas feiras e rifas a partir de doações para angariar fundos para o custeio do deslocamento e lembrancinha dos palestrantes e para o café dos participantes no intervalo. O IF cedeu o espaço e certificou palestrantes e participantes do curso, mas não os demais custos. Tivemos 100 inscritos para o curso, mas apenas um terço deles participou efetivamente dos encontros. Ao todo foram 6, ocorrendo um por mês. Inicialmente a proposta era para que o curso fosse voltado para população em geral, pessoas das comunidades locais. Porém, atingimos maciçamente assistente sociais, psicólogos e outros profissionais educação superior, o que nos fez refletir sobre o por que e como estamos nos mobilizando de maneira a não atingir a população esperada, terminando por um curso “elitizado” em termo de participação.

D. Quadro com a produções de integrantes do Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP¹¹¹

ANGELO, W.; DANTAS, M. B. PANORAMA SOBRE OS EIXOS DE ATUAÇÃO DO TRABALHO DO (A) ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: o cotidiano no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). In: III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESE: 'Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!', 2023, Franca. III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESE: "Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!", 2023.
ANGELO, W. O ENTRELAÇE ENTRE A DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA E O TRABALHO SOCIOEDUCATIVO NO SERVIÇO SOCIAL. In: III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESE: 'Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!', 2023, Franca. III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESE: "Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!", 2023.
ANGELO, W.; CADETTE, M. G.; DAROS, M. A.; ARAUJO, A. P. Assistência Estudantil e a efetivação de práticas democráticas de participação dos estudantes e comunidade. In: Adriana Freire Pereira Ferriz; Eliana Bolorino Canteiro Martins; Ney Luiz Teixeira de Almeida. (Org.). A permanência Estudantil na Educação em Tempos Neoliberais e as Estratégias de Resistências. 1ªed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021, v., p. 531-544.
ARREGUI, Carola Carbajal; ESTEVES, Thaís R.; SILVA, H. R. C.; SILVA, J. F. da; SILVA, W. A. REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA E DOS REBATIMENTOS DA PANDEMIA COVID-19. A Educação Pública e o Serviço Social: debates, experiências e incertezas. 1ed.: ARCO EDITORES, 2023, p. 123-141.
CARBAJAL ARREGUI, CAROLA; CRUZ SILVA, HELYENE ROSE; DA SILVA, JULIANA FERNANDA; RIBEIRO ESTEVES, THAÍS. DETERMINAÇÕES REFLEXIVAS ENTRE CAPITALISMO, COLONIALISMO E RACISMO. Revista Serviço Social em Perspectiva, v. 7, p. 86-109, 2023.
CARBAJAL ARREGUI, Carola.; CRUZ SILVA, Helyene. R.; DA SILVA, Juliana. F.; RIBEIRO ESTEVES, Thaís. DETERMINAÇÕES REFLEXIVAS ENTRE CAPITALISMO, COLONIALISMO E RACISMO: ASPECTOS PARA PENSAR A PERMANÊNCIA ESCOLAR EM CONSONÂNCIA COM OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA ÉTICA PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL. Revista Serviço Social em Perspectiva, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 86–109, 2023. DOI: 10.46551/rssp202320. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/6691 .
CASTILHO, D. G., Francisco, M. V., & Silva, M. O. da. (2023). UMA ANÁLISE DO PÚBLICO-ALVO OCULTO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFSP CAMPUS BIRIGUI. Interfaces Científicas - Educação, 12(1), 130–143. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2023v12n1p130-143
CRUZ SILVA, Helyene Rose. Contribuições do Serviço Social e da Psicologia Social para pensar a saúde ético-política e a permanência de estudantes adolescentes da educação básica profissional e tecnológica brasileira. In: IV CONGRESSO LATINOAMERICANO DE TEORÍA SOCIAL - Pensar global / Pensar local. La comprensión del mundo

¹¹¹ O quadro foi construído com base na informação preenchida pelas/os integrantes do Coletivo de AS do IFSP por meio de um levantamento via google forms, em que cada integrante poderia indicar as cinco principais produções bibliográficas de sua autoria individual ou coletiva na área da educação.

contemporâneo., 2023, Santiago de Chile. Anais do IV Congresso Latinoamericano de Teoria Social., 2023.
DAROS, M. A. Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. SERVIÇO SOCIAL & SOCIEDADE, v. 146, p. 1-21, 2023.
DAROS, M. A.; DANTAS, M. C. B.; ANGELO, W. O Esperançar como verbo: o Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP e a coletivização das resistências. SERVIÇO SOCIAL & REALIDADE (ONLINE), v. 32, p. 19-33, 2023.
DAROS, MICHELLI APARECIDA. #falaestudante!: um estudo sobre o legado da expansão dos institutos federais aos seus estudantes. 1. ed. São Paulo: EDUC: Editora da PUC-SP, 2023.
DINIZ, Rodrigo.; KOGA, Dirce.; SILVA, Grazielle N. F.; ESTEVES, Thaís R. TERRITÓRIO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO COTIDIANO DO CAPITALISMO PERIFÉRICO. Revista de Políticas Públicas, [S. l.], v. 26, n. Especial, p. 641–659, 2022. DOI: 10.18764/2178-2865.v26nEp641-659. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20307 . Acesso em: 9 fev. 2024.
DUARTE, A. M. S.; FELICIO, G. N.; BRANT, N. L. C.; DANTAS, M. C. B.; DAROS, M. A. Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica. 1ed. São Paulo: Cortez, 2019.
ESTEVES, Thaís R. (RE)CONHECER TRAJETÓRIAS DE VIDA NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: uma construção coletiva por novos conhecimentos e em busca do acesso e da permanência escolar. In: IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE TEORÍA SOCIAL - Pensar global / Pensar local. La comprensión del mundo contemporáneo., 2023, Santiago-Chile. Anais do IV Congresso Latinoamericano de Teoria Social, 2023.
ESTEVES, Thaís R. Educação em tempos de capitalismo pandêmico: um conclave às reflexões a partir do cotidiano e dos territórios de vivência dos sujeitos. In: X Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP), 2021, São Luís-MA. Anais da X Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP), 2021.
ESTEVES, Thaís Ribeiro. Educação Profissional e Território: determinações sócio-históricas presentes no Vale do Paraíba. São Paulo: PUC-SP, 2018. 163p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
SANTOS, Herivelton Martinelli. Contribuição da Psiquiatria Infantil para Educação Inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: revisão de literatura. In: Andrade, M. S.; Batista, C. Abordagem da psicanálise sob a ótica educacional. Itapiranga: Schreiben, 2024, p. 43-59.
SILVA, H. R. C. Contribuições do Serviço Social para pensar o direito à permanência estudantil saudável de adolescentes na educação básica profissional e tecnológica brasileira. In: VI CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE INTERVENÇÃO SOCIAL, 2023, Porto/Portugal. Anais do VI Congresso Ibero-americano de Intervenção Social, 2023.
SILVA, H. R. C.; ARREGUI, C. C.; SILVA, J. F.; ESTEVES, T. R.; SILVA, W. A.. Notas introdutórias sobre o impacto da pandemia da COVID-19 no trabalho do/a assistente social na educação profissional e tecnológica. In: IV CONGRESO LATINOAMERICANO DE TEORÍA SOCIAL - Pensar global / Pensar local. La comprensión del mundo contemporáneo., 2023, Santiago de Chile. Anais do IV Congresso Latinoamericano de Teoria Social., 2023. v. V.1. p. 300-316.

SILVA, Juliana Fernanda. A EDUCAÇÃO NÃO PODE FUNCIONAR SUSPensa NO AR: as transformações no mundo do trabalho na educação profissional e tecnológica e o trabalho em equipe. In: XI Jornada Internacional de Políticas Públicas (XI JOINPP), 2023, São Luiz. XI Jornada Internacional de Políticas Públicas (XI JOINPP), 2023.

SILVA, Juliana Fernanda. IMPACTOS NO TRABALHO EM EQUIPE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. In: 9º Encontro Internacional de Política Social e do 16º Encontro Nacional de Política Social, 2023, Vitória. 9º Encontro Internacional de Política Social e do 16º Encontro Nacional de Política Social, 2023.

SILVA, Juliana Fernanda. Serviço Social e Educação em perspectiva: Uma análise da implementação do programa de assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Dissertação Mestrado. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL, 2015.

SILVA, Juliana Fernanda. TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO: um olhar sobre os rebatimentos na atuação da(o) assistente social na educação profissional e tecnológica. In: III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESS: 'Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!', 2023, Franca. III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESS: "Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar!", 2023.

SOUZA, S. R. de, & Rizzotto, M. L. F. (2022). O programa de assistência ao estudante da UNILA: uma análise do perfil de estudantes brasileiros e estrangeiros. *Perspectiva*, 40(1), 1–22. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e71975>

SOUZA, Silvana Rodrigues de. Assistência estudantil na Unila: critérios de acesso, perfil e permanência de brasileiros e estrangeiros entre 2014 e 2018. 2020. 147 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

APÊNDICES

A. Parecer social circunstanciado – IFSP



São Paulo 03 de abril de 2020.

À COMUNIDADE DO IFSP

PARECER SOCIAL CIRCUNSTANCIADO SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFSP EM TEMPOS DE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS-COVID-19.

ELABORAÇÃO: COLETIVO DE ASSISTENTES SOCIAIS DO IFSP.

A crise sanitária instalada mundialmente devido à pandemia do coronavírus intensificou e aprofundou a crise econômica e política já vivenciada pelo Brasil através dos recorrentes ataques aos direitos sociais conquistados historicamente.

O impacto da pandemia no mundo indica um cenário de caos e barbárie, quando se pensa nas vidas perdidas e no colapso dos sistemas de saúde nos diferentes países atingidos. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde, até a data de 02/04, o total de casos chega a 932.620 e destes tem-se pelo menos 46.812 mortes. No Brasil, segundo o Ministério da Saúde, até a data de 02/04, são 6.932 casos com 247 mortes.

Ainda há que se considerar que, no caso no Brasil, estamos no início da pandemia, com uma tendência de crescimento abrupto nas próximas semanas, somado a nossa configuração socioeconômica de um país de capitalismo dependente, subordinado às economias mundiais e associado a uma configuração do mundo trabalho marcado pelo trabalho intermitente, precarizado, informal e sem garantias trabalhistas, que sofreu um acirramento com a reforma trabalhista e da previdência, o que acentua de forma gritante as desigualdades sociais em nosso território, especialmente, no enfrentamento do coronavírus, tornando determinados grupos/segmentos mais vulneráveis à contaminação e risco de morte.

Tal cenário exige de nós, profissionais assistentes sociais, que têm nas diferentes expressões da questão social o seu objeto de intervenção, um posicionamento teórico, ético e técnico com o objetivo de oferecer subsídios aos gestores das diferentes políticas públicas que orientem tomadas de decisão que priorizem e reforcem a garantia dos direitos que viabilizem, ou a menos, nesse momento colaborem para que as famílias mais

empobrecidas tenham condições de permanecer em casa e se cuidar, conforme orientações da OMS, das autoridades sanitárias do país e a maioria dos governantes. Considerando nossa especificidade – trabalhadores/as da política de educação e nosso trabalho direto com a Política de Assistência Estudantil – entendemos que o presente parecer técnico circunstanciado almeja subsidiar a execução de tal Política, visando a defesa do direito à educação, com garantia da permanência estudantil considerando as especificidades do panorama atual.

Assim, precisamos considerar as especificidades do perfil do público-alvo da Política de Assistência Estudantil no IFSP e quais os riscos a que, os aproximadamente 13.000 estudantes atendidos e suas famílias, estão expostos nesse momento de crise sanitária e econômica. Em geral, os discentes atendidos integram famílias que se encontram em diversos níveis de vulnerabilidade social, situações essas confirmadas através das análises socioeconômicas e econômicas, realizadas nos diversos câmpus do IFSP.

Ante o exposto, essas famílias atendidas pela AE compõem os grupos/segmentos que estão mais suscetíveis às perdas e privações nesse contexto. E é nosso dever não restringir a continuidade do pagamento dos auxílios a uma relação direta com a ida ou não a instituição escolar nesse momento. Faz-se necessário realizar essa análise sob a ótica do direito – na dimensão dos Direitos Humanos. Quando utilizamos o termo **humanos** não estamos nos referindo ao detentor da titularidade do direito, mas sim ao bem que buscamos proteger (CASTILHO, 2015)¹ em face de situações de calamidade, penúria ou intensa desigualdade.

Tomamos por base ainda para essa análise o princípio da dignidade da pessoa humana que é reconhecida como:

qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover a participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida. (SARLET, 1988 apud CASTILHO, 2015, p. 258)

Valemo-nos dos Direitos Humanos na conformação de nosso trabalho profissional e estes englobam o direito à educação, a saúde e a preservação da vida. Direitos não restritos aos/as estudantes matriculados/as, mas a toda comunidade que mantém vínculo com os/as alunos/as, em especial seus familiares e se relacionam com o processo de permanência estudantil desses/as estudantes. As análises que realizamos para o acesso ao Programa de Auxílio Permanência perpassa pela compreensão das condições de vida familiar e social desses estudantes, onde cada membro é considerado na sua relação com o discente: de que modo contribui para a permanência do estudante, na sua vida acadêmica ou mesmo

¹ CASTILHO, R. Direitos Humanos. São Paulo: Saraiva, 2015. 3ª ed.

se é um agente dificultador nesse processo. Isto posto, muito/as dos/as discentes atendidos, assim como os demais componentes do núcleo familiar se encontram em situações de trabalho marcado pela baixa remuneração, condições precárias e vínculos precarizados ou inexistentes, que tende a ser agravado e fragilizado nesse contexto.

A crise econômica que se desenha e a necessidade dos/as estudantes em manter o isolamento social indicado, não suspende nesse período suas necessidades com alimentação, moradia e outros, apesar de não estarem frequentando a instituição, causando por vezes, na verdade, o aumento desses gastos a depender das realidade socioeconômica do núcleo familiar. O momento requer, não a expectativa de cortes ou reduções, mas a ampliação de recursos voltados ao atendimento dos mais vulneráveis. O que torna extremamente importante, na situação de calamidade pública vivenciada, a priorização de ações que coadunem com a defesa do direito à vida através da articulação de diferentes políticas sociais que nesse momento potencializam as condições de cuidado e manutenção, principalmente das famílias mais empobrecidas que historicamente tem seus direitos negados ou acessados de forma aligeirada.

PARECER SOCIAL CIRCUNSTANCIADO

A instituição educacional é um espaço de proteção social e entendemos que a permanência e o êxito dos estudantes do IFSP, enquanto objetivos da Política de Assistência Estudantil, diante da pandemia mundial extrapolam questões referentes à presença física dos estudantes e servidores nas instituições, bem como à manutenção das atividades regulares da instituição.

Garantir o direito à educação, de maneira a objetivar a permanência e o êxito dos estudantes dos IFSP, em um contexto tão excepcional, perpassa reforçar os vínculos da educação aos demais direitos sociais constitucionalmente previstos, como saúde, trabalho e assistência social, num esforço coletivo que tem por primazia a vida de nossos estudantes, suas famílias e comunidades.

Esse é um momento cabal em que temos que superar processos burocratizantes e garantir a plena efetivação do direito à educação, que nesse contexto poderá significar ainda por extensão o direito à alimentação, à moradia, à permanência, mediante a manutenção dos auxílios, o que por reflexo poderá afetar positivamente todo o núcleo familiar do estudante. É preciso ter clara a intencionalidade das ações que no caso está focada na resolução de um problema público, altamente relevante e cuja intervenção sobre ele afeta a coletividade.

A efetivação de políticas públicas é uma das formas de operacionalizar direitos, contribuindo para tornar os direitos humanos uma realidade vivida por seus demandantes.

E, nesse sentido, a atuação do Estado é indispensável no cumprimento do papel que é de sua responsabilidade. Ao se pensar na garantia do direito é preciso analisar o modo de operacionalizá-la em sua integralidade, sob o risco de se efetivar ‘meio’ direito, portanto, ressaltamos a importância de elaborar estratégias coletivas no âmbito das políticas públicas que visem efetivamente consolidar os direitos humanos.

O Coletivo de Assistentes Sociais do IFSP solidariza-se com toda a comunidade do IFSP neste momento tão desafiador. E reafirma a defesa intransigente dos direitos dos estudantes e ações que visem sua proteção, que neste contexto está expresso pela continuidade no repasse dos auxílios em seu valor integral, sem suspensão, cortes ou atrasos, enquanto o cenário de pandemia perdurar.

COLETIVO DE ASSISTENTES SOCIAIS DO IFSP

B. Resolução n. 138/2014



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

RESOLUÇÃO N. 138, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2014

*Aprova o Regulamento da
Coordenadoria
Sociopedagógica*

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições regulamentares e, considerando a decisão do Conselho Superior na reunião do dia 4 de novembro de 2014,

RESOLVE:

Art. 1.º Aprovar o Regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, na forma do anexo.

Art. 2.º Esta Resolução entra em vigor a partir desta data.

Assinatura manuscrita de Eduardo Antonio Modena em tinta azul.

EDUARDO ANTONIO MODENA



REGULAMENTO DA COORDENADORIA SOCIOPEDAGÓGICA

Art. 1º. A Coordenadoria Sociopedagógica, instância vinculada à Gerência Educacional do *campus* ou instância equivalente, articulada por equipe multiprofissional de ação interdisciplinar, é composta por Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo e Técnico em Assuntos Educacionais, podendo ter atuação de outros servidores.

Parágrafo único. Entende-se por equipe multiprofissional de ação interdisciplinar a integração de profissionais de áreas diversas que trabalhem, concomitante e simultaneamente, a partir de uma articulação de seus saberes com intuito de assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes no IFSP, nas modalidades de ensino presencial e a distância.

Art. 2º. As atribuições da Coordenadoria Sociopedagógica são:

- I. Acompanhar e implementar políticas em conjunto com a Pró-Reitoria de Ensino do IFSP;
- II. Acompanhar as deliberações dos conselhos consultivos e deliberativos e promover suas implementações;
- III. Apresentar à comunidade escolar as ações vinculadas à Coordenadoria Sociopedagógica;
- IV. Propor e promover ações de acolhimento e integração dos estudantes;
- V. Acompanhar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem;
- VI. Atender, orientar, encaminhar e acompanhar os estudantes e familiares no âmbito sociopsicoeducacional;
- VII. Orientar os estudantes sobre os seus direitos e deveres como cidadãos;
- VIII. Reunir subsídios para a construção, elaboração, atualização e reformulação do Projeto Político-Pedagógico do campus.
- IX. Desenvolver, implantar e acompanhar programas e ações de apoio pedagógico, psicológico e social junto aos estudantes;
- X. Identificar demandas, promover propostas e ações de formação continuada de docentes e de servidores que atuem na área educacional;
- XI. Orientar o corpo docente no que se refere às necessidades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem;
- XII. Contribuir na ação docente quanto aos procedimentos pedagógicos;

Aprovado pela Resolução n. 138, de 4 de novembro de 2014

aw



XIII. Elaborar instrumentos de pesquisas para compreender e analisar os motivos que levem à retenção e à evasão dos estudantes em parceria com outras instâncias do IFSP;

XIV. Propor, implantar, acompanhar e avaliar propostas de prevenção e intervenção ao baixo rendimento, retenção e à evasão escolar;

XV. Propor e colaborar com ações inclusivas e adaptativas de acordo com as demandas identificadas do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);

XVI. Propor ações afirmativas de acordo com as demandas identificadas;

XVII. Estabelecer parcerias para promoção de ações culturais e educativas na perspectiva da inclusão e do enfrentamento a preconceitos e valorização às diversidades;

XVIII. Articular parcerias nas ações de promoção à saúde do estudante;

XIX. Participar na elaboração e execução de projetos, em parceria com outras instâncias do IFSP, com intuito de proporcionar formação integral aos estudantes;

XX. Acompanhar a implantação e o desenvolvimento do Programa de Assistência Estudantil;

XXI. Participar e contribuir nas instâncias de planejamento pedagógico;

XXII. Organizar e participar de reuniões com pais;

XXIII. Elaborar documentos e relatórios conforme instruções do campus e da Pró-Reitoria de Ensino;

XXIV. Dialogar com as instâncias de representação estudantil, como grêmios, centros acadêmicos e representantes de sala;

XXV. Promover e/ou participar da organização de encontros, palestras e seminários destinados à comunidade escolar.

XXVI. Realizar Supervisão Pedagógica;

XXVII. Participar do Conselho de Classe.

Artigo 3º Como equipe multiprofissional de ação interdisciplinar, cabe ao:

- I- Assistente Social:
 - a) Coordenar o desenvolvimento da Assistência Estudantil nos campi;
 - b) Prestar orientações aos estudantes quanto aos direitos e deveres sociais e estudantis;
 - c) Realizar análise socioeconômica do Programa de Assistência Estudantil;
 - d) Coordenar ações, programas e projetos na área do Serviço Social;
 - e) Realizar acompanhamento social, quando necessário, aos estudantes e seus familiares;
 - f) Desenvolver o trabalho em rede com as políticas públicas e sociais existentes, realizando encaminhamentos quando necessário;

Aprovado pela Resolução n. 138, de 4 de novembro de 2014



INSTITUTO FEDERAL
SÃO PAULO

g) Participar das ações inclusivas do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);

h) Elaborar relatório, parecer e laudo na área do Serviço Social, quando necessário;

i) Participar dos Conselhos de Classe Pedagógico Consultivo com o objetivo de identificar situações em que exista a necessidade de intervenção do assistente social, bem como contribuir, nas situações em que há acompanhamento social contínuo, para que a realidade socioeducacional dos estudantes seja compreendida em sua totalidade;

j) Participar das reuniões de pais, quando solicitado ou necessário;

k) Analisar dados estatísticos em sua área de atuação;

l) Elaborar relatórios, pareceres e documentos específicos à sua área de atuação;

m) Orientar os docentes sobre situações de vulnerabilidade social dos discentes, se necessário, e de acordo com o sigilo profissional previsto no Código de Ética de Assistentes Sociais.

II- Pedagogo

a) Organizar e analisar a legislação educacional e orientar a comunidade acadêmica sobre sua aplicação;

b) Participar de comissões para elaboração e reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos, bem como orientar as comissões de propostas de cursos;

c) Analisar e emitir parecer sobre Projetos Pedagógicos de Cursos;

d) Participar, no que tange aos aspectos pedagógicos, dos processos de reconhecimento de cursos;

e) Orientar o preenchimento dos diários de classe em consonância com as normas legais vigentes;

f) Planejar e coordenar os Conselhos de Classe Pedagógico Consultivo e Deliberativo;

g) Presidir os Conselhos de Classe Pedagógicos Consultivo e Deliberativos;

h) Participar de Colegiados de Curso, conforme regulamentação;

i) Participar da organização do planejamento escolar, em conjunto com a Gerência Educacional;

j) Participar da organização do calendário acadêmico;

k) Orientar o corpo docente quanto ao processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso / área e os demais profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica;

l) Orientar o corpo discente quanto ao processo de ensino-aprendizagem, juntamente com os demais profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica;

m) Planejar e participar das reuniões com pais;

Aprovado pela Resolução n. 138, de 4 de novembro de 2014

aw



- n) Mediar a construção do Projeto Político-Pedagógico do *campus*;
- o) Participar de Reuniões de Área, no tocante às ações pedagógicas;
- p) Participar das ações inclusivas do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);
- q) Analisar dados estatísticos em sua área de atuação;
- r) Elaborar relatórios, pareceres e documentos específicos à sua área de atuação.
- s) Realizar a supervisão pedagógica;
- t) Orientar a aplicação da legislação educacional vigente;
- u) Orientar as comissões de propostas de cursos;
- v) Prestar atendimento ao estudante no que tange às questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem e à frequência escolar, orientando e fazendo os encaminhamentos necessários.

III – Psicólogo:

- a) Atuar na perspectiva da Psicologia Educacional;
- b) Acolher, realizar triagem psicológica, orientar e/ou encaminhar discentes aos serviços de atendimento em rede, quando necessário;
- c) Acompanhar a evolução dos discentes referenciados na rede de atendimento;
- d) Realizar a orientação psicológica do discente diante de situações de dúvida, conflito ou dificuldade, educacional ou pessoal;
- e) Propor, coordenar e/ou executar ações, programas e projetos no que se refere a questões específicas da Psicologia, buscando (re)significar situações cotidianas da comunidade escolar, assim como (re)orientar escolhas profissionais, promover a saúde mental, o desenvolvimento das potencialidades, a autorrealização e o exercício da cidadania;
- f) Planejar e acompanhar, juntamente aos demais profissionais, a execução de programas pedagógicos no que tange aos aspectos psicológicos interferentes no processo de ensino e aprendizagem;
- g) Participar dos Conselhos de Classe para contribuir com informações relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, quando solicitado ou necessário;
- h) Participar das reuniões de Coordenação de Curso / Área, quando solicitado ou necessário;
- i) Participar das reuniões com pais de discentes, quando solicitado ou necessário;
- j) Participar das ações inclusivas do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);

Aprovado pela Resolução n. 138, de 4 de novembro de 2014

PM



- k) Propor, coordenar e/ou executar programas de formação e desenvolvimento para docentes e demais servidores, voltados aos aspectos psicoeducacionais e de inclusão (NAPNE);
- l) Orientar os docentes sobre discentes que apresentem aspectos psicológicos específicos que estejam interferindo no processo de ensino e aprendizagem, de forma a que necessitem de acompanhamento e de ações pontuais da Psicologia Escolar;
- m) Analisar dados estatísticos na área da Psicologia Educacional/Escolar;
- n) Elaborar relatórios, pareceres e documentos específicos à área da Psicologia Educacional/Escolar.

IV - Técnico em Assuntos Educacionais:

- a) Analisar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, orientando seu cumprimento;
- b) Planejar e desenvolver pesquisas referentes a aspectos pedagógicos e ao acompanhamento dos índices de retenção e evasão na educação, em âmbito institucional;
- c) Acompanhar e orientar os docentes no planejamento, na execução e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- d) Contribuir com a formação continuada de docentes propondo e/ou desenvolvendo temas que possam promover a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem;
- e) Coordenar e incentivar a prática de estudos que contribuam para a apropriação de conhecimentos dos docentes, favorecendo a construção coletiva e contínua da prática pedagógica;
- f) Atender individualmente professores de forma a adequar o seu trabalho aos objetivos da instituição e aos fins da educação;
- g) Discutir junto aos docentes e equipe sociopedagógica a implementação, a viabilidade e a eficácia de novas tecnologias de informação;
- h) Participar de comissões de propostas de cursos e de reformulação curricular, bem como acompanhar os processos de implantação, reconhecimento e renovação de curso, junto aos pedagogos e coordenadores de curso;
- i) Orientar a aplicação da legislação educacional vigente;
- j) Identificar, em conjunto com docentes e equipe sociopedagógica, casos de

Aprovado pela Resolução n. 138, de 4 de novembro de 2014



estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem, realizando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e/ou paralela;

k) Identificar, em conjunto com docentes e equipe sociopedagógica, casos de estudantes com baixa assiduidade, buscando prevenir a evasão e a retenção;

l) Prestar atendimento ao estudante no que tange as questões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem e à frequência escolar, orientando e fazendo os encaminhamentos necessários;

m) Planejar, implementar e orientar sobre estratégias de aprendizagem e técnicas de estudos para estudantes;

n) Participar de Reuniões de Área para contribuir com as ações pedagógicas;

o) Participar de reuniões com pais;

p) Participar de ações inclusivas do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);

q) Analisar dados estatísticos na área educacional;

r) Elaborar relatórios, pareceres e documentos específicos na área educacional;

s) Contribuir com a organização, a coordenação e o assessoramento de outras atividades pertinentes à área educacional em suas várias especificidades;

t) Participar dos Conselhos de Classe Pedagógico Consultivo e Deliberativo;

u) Participar da organização do planejamento escolar, em conjunto com a Gerência Educacional;

v) Orientar os docentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso / área e os demais profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica;

w) Orientar os alunos quanto ao processo de ensino-aprendizagem, juntamente com os demais profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica;

x) Elaborar, organizar e zelar por documentos e relatórios em sua área de atuação.

EDUARDO ANTONIO MODENA

Aprovado pela Resolução n. 138, de 4 de novembro de 2014

