



Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Serviço Social



Monografia

Serviço Social na educação profissional e tecnológica: reflexões sobre o papel do
assistente social no IFMG campus Ouro Preto

Izabela Fernandes Resende

Mariana, MG
2022

Izabela Fernandes Resende

Serviço Social na educação profissional e tecnológica: reflexões sobre o papel do assistente social no IFMG campus Ouro Preto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito à obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

Área de concentração: Educação - Aspectos políticos; Ensino profissional - Ouro Preto (MG); Ensino técnico - Ouro Preto (MG); Estudantes - Programas de assistência; Serviço social - Pesquisa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Virgínia Alves Carrara

Mariana, MG
2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

R433s Resende, Izabela Fernandes.

Serviço Social na educação profissional e tecnológica [manuscrito]: reflexões sobre o papel do assistente social no IFMG campus Ouro Preto. / Izabela Fernandes Resende. - 2022.

105 f.: . + No corpo do Capítulo III ha 3 quadros, sendo eles: Quadro 1 pág 76, Quadro 2 pág 77 e Quadro III pag 79.

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Alves Carrara.

Monografia (Bacharelado). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Graduação em Serviço Social .

1. Educação - Aspectos políticos. 2. Ensino profissional - Ouro Preto (MG). 3. Ensino técnico - Ouro Preto (MG). 4. Estudantes - Programas de assistência. 5. Serviço social - Pesquisa. I. Carrara, Virgínia Alves. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 364.4:37

Bibliotecário(a) Responsável: Essevalter De Sousa-Bibliotecário Coordenador
CBICSA/SISBIN/UFOP-CRB6a1407



FOLHA DE APROVAÇÃO

Izabela Fernandes Resende

Serviço Social na educação profissional e tecnológica: reflexões sobre o papel do Assistente Social no IFMG campus Ouro Preto

Monografia apresentada ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social

Aprovada em 31 de maio de 2022

Membros da banca

Dra. Virgínia Alves Carrara - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Ms. Natália Aparecida Dornelas Miranda - (Instituto Federal de Minas Gerais Campus Ouro Preto)
Ms. Carina de Souza - (Secretaria Municipal de Itabirito)

Virgínia Alves Carrara, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 01/06/2022



Documento assinado eletronicamente por **Virginia Alves Carrara, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 01/06/2022, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0336705** e o código CRC **2CC43F91**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu refúgio e meu amparo em todas as horas, principalmente quando a distância física potencializava a saudade dos meus. À minha mãe, Rejainy, minhas irmãs Mariana e Stela Maris, minhas tias Luiza e Madá, pela torcida silenciosa e poderosa. A meu pai, José Maria, pelo apoio para que eu pudesse concluir este processo.

Aos amigos de uma vida toda e aqueles feitos durante minha passagem pela UFLA e na UFOP, meu apreço sincero e um agradecimento saudoso. As lembranças dos momentos compartilhados dão um sabor especial à saudade já presente.

Ao meu namorado, Danilo Gustavo, minha gratidão pelo amor e por todos os momentos compartilhados e minha torcida pelo seu sucesso nessa nova etapa. À sua família, meu agradecimento pela acolhida, pelos rocks animados, mas principalmente, por ser a melhor família emprestada que eu poderia ter.

À todos os professores e professoras do curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto, também aqueles que por ele passaram, em especial às professoras/es Carina Souza, Ricardo Wanzeller, Paula Leão, Virgínia Carrara, Rodrigo Fernandes e ao professor de Filosofia Gustavo Bertoche, meu muito obrigado pelas inúmeras reflexões que ainda ecoam em minha mente.

À professora Kathiúça Bertollo, meu carinho pela oportunidade da vivência da monitoria e extensão. É uma alegria genuína ter participado da criação do Projeto *Discografia Veias Abertas Latino-Americanas: Canções de Resistência*, e agora poder acompanhar a sua transformação em uma ação de iniciação científica. Ao *CineFaísca*, minha torcida pelo retorno dos encontros presenciais, para que a população continue acessando o debate cultural e crítico de qualidade e com compromisso de classe.

À Virgínia, minha orientadora, minha sincera gratidão pelo acompanhamento cuidadoso e sensível durante a elaboração e execução deste trabalho e pelas doses de encorajamento quando tudo parecia não caminhar.

À minha supervisora de campo Natália Dornelas, e também à toda a equipe do Serviço Social do IFMG-OP e da antiga DREC, meu carinho mais sincero por todas as trocas experimentadas.

*“A minha alucinação é suportar o dia a dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais”
(Belchior - Alucinação)*

RESUMO

O entendimento do fazer profissional do assistente social no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais campus Ouro Preto decorre da demarcação da função desta profissão em uma sociabilidade estruturada na relação contraditória e de exploração do homem pelo homem. É no bojo do desenvolvimento do modo de produção capitalista que as expressões da “*questão social*” se colocam a partir das condições de produção e reprodução da força de trabalho. O contexto onde a classe trabalhadora ascende no cenário social e se legitima como sujeito de direito cujas necessidades de reprodução e existência precisam ser asseguradas pelo Estado, marca o surgimento das políticas sociais, dentre elas a de educação. O atendimento de tais necessidades demanda a inserção dos assistentes sociais, enquanto profissionais que têm como objeto de intervenção as diversas expressões da “*questão social*”. No caso brasileiro, a condição de inserção do país no contexto global da sociabilidade capitalista interfere diretamente no atendimento das prerrogativas constitucionais que asseguram a educação como direito social e responsabilidade do Estado brasileiro. Dessa forma, uma vez inserido na política de educação profissional e tecnológica, o/a profissional assistente social tem sua realidade de atuação atravessada pelo contexto socioeconômico e cultural brasileiro e internacional. Contemporaneamente, a política neoliberal propõe a redução dos investimentos públicos na esfera social e se materializa em cortes no orçamento da política de educação e na política de assistência estudantil. Tal cenário repercute sobre a construção de uma intervenção profissional no IFMG-OP, já que a execução do PAE é uma das suas principais atividades na instituição, e é por meio deste programa que é viabilizado o atendimento das demandas apresentadas pelos usuários atendidos na instituição.

Palavras-chave: Educação - Aspectos políticos; Ensino profissional - Ouro Preto (MG); Ensino técnico - Ouro Preto (MG); Estudantes - Programas de assistência; Serviço social - Pesquisa.

ABSTRACT

The understanding of the professional doing of the social worker within the scope of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais, Ouro Preto campus, stems from the demarcation of the function of this profession in a sociability structured in the contradictory relationship and exploitation of man by man. It is in the midst of the development of the capitalist mode of production that the expressions of the “social question” arise from the conditions of production and reproduction of the workforce. The context in which the working class rises in the social scenario and legitimizes itself as a subject of law whose needs for reproduction and existence need to be ensured by the State, marks the emergence of social policies, including education. Meeting these needs demands the inclusion of social workers, as professionals whose intervention object is the various expressions of the “social issue”. In the Brazilian case, the condition of the country's insertion in the global context of capitalist sociability directly interferes in meeting the constitutional prerogatives that ensure education as a social right and responsibility of the Brazilian State. Thus, once inserted in the policy of professional and technological education, the professional social worker has his/her reality of action crossed by the Brazilian and international socioeconomic and cultural context. At the same time, neoliberal policy proposes the reduction of public investments in the social sphere and materializes in cuts in the education policy budget and in the student assistance policy. This scenario has repercussions on the construction of a professional intervention in the IFMG-OP, since the execution of the PAE is one of its main activities in the institution, it is through this program that the demands presented by the users served at the institution are made possible.

Keywords: Education - Political aspects; Professional education - Ouro Preto (MG); Technical education - Ouro Preto (MG); Students - Assistance programs; Social service - Research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Assistência Estudantil

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (ou IBRD sigla em inglês)

BM - Banco Mundial

CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social

CFP - Conselho Federal de Psicologia

CNI - Conferência Nacional da Indústria

CRESS - Conselho Regional de Serviço Social

DE - Diretoria de Ensino do IFMG-OP

DREC - Diretoria de Relações Estudantis e Comunitárias

DRU - Desvinculação de Receitas da União

EAA - Escola de Aprendizes e Artífices

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IFES - Institutos Federais de Educação Superior

IFETs - Institutos de Educação Tecnológica

IFMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

IFMG-OP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *campus* Ouro Preto

IFs - Institutos Federais ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

mpc - modo de produção capitalista

NASIFMG - Núcleo de Assistentes Sociais do IFMG

NIAE - Núcleo Integrado de Atendimento ao Estudante

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OP - Ouro Preto

PAE - Programa de Assistência Estudantil do IFMG-OP

PEP - Projeto Ético-Político do Serviço Social

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: Programme for International Student Assessment)

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação dos materiais exigidos para avaliação pedagógica nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Serviço Social I, II e III da UFOP	75
Quadro 2. Relação de produções de ex-estagiárias (os) consultadas	76
Quadro 3. Documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS e legislações que possuem relação direta com o papel do assistente social no IFMG-OP	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO	21
1.1 Ingerências do modo de produção capitalista sobre a educação brasileira: reflexões propostas à luz da condição do Brasil no contexto mundial do capital	21
1.1.1 Os organismos internacionais e a formação para o trabalho: elementos para uma proposta de reflexão crítica	36
1.2 A formação técnica no Brasil como um projeto de educação para o/a filho(a) da classe trabalhadora	47
CAPÍTULO 2 - SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA SE PENSAR E QUALIFICAR ESTA RELAÇÃO	60
2.1 A inserção do Serviço Social na Educação: uma perspectiva em defesa de um projeto de educação emancipatória	60
2.2 Interlocuções entre a trajetória da Assistência Estudantil, o PNAES, a Política de Assistência Estudantil do IFMG-OP e a atuação profissional na instituição	65
CAPÍTULO 3 - A/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO IFMG-OP: UMA DISCUSSÃO EM CONSTRUÇÃO	73
3.1 Reflexões sobre atuação da (o) assistente social no IFMG campus Ouro Preto à partir da documentação produzida por ex-estagiárias (os) do setor de Serviço Social do campus	73
3.1.1 As inflexões da pandemia de Covid-19 sobre a realidade de atuação profissional do assistente social no IFMG OP	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

INTRODUÇÃO

A educação enquanto política social pública já era colocada como pauta institucional do Estado brasileiro desde a década de 1930. Porém, o marco de natureza político-jurídica que a inscreve como sua responsabilidade é a Constituição Federal de 1988 (DUARTE, 2007) que, em seu 6º artigo, assevera a educação como direito estabelecido, fundamental e de natureza social.

Essa legalidade constitucional determina “o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos” (ARAÚJO, 2011, p.287). No entanto, a forma como o Estado brasileiro irá gerenciar a política educacional, seus custos e seu financiamento, está orientada pela sua inserção no modo de produção capitalista e a sua condição de dependência em relação aos países de capital central prevê uma “educação empobrecida para as massas” (FRIGOTTO, 2009, p. 74).

Em meados da década de 1960, a educação se tornou pauta internacional dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial¹, a Unesco e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Mediante a ascensão do discurso do capital humano², o nível de escolarização da classe trabalhadora passou a ser associado diretamente à dificuldade de desenvolvimento dos países de capital periférico e, assim, a educação se tornou uma ferramenta de superação da pobreza (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009).

Este contexto internacional do pós-guerra na Europa também exteriorizou inflexões na postura brasileira com relação à educação. Mediante a influência de organismos multilaterais, como a ONU, a educação deixou de ser compreendida a partir de seu fim estritamente humanista e se tornou aparato propulsor de desenvolvimento econômico através da formação de capital humano (BERNUSSI, 2014 apud SOARES, 2020).

Na década de 1990, a direção que a educação toma é orientada pela política neoliberal. A partir das interferências internacionais, a burguesia nacional industrial

¹O Banco Mundial é composto por duas instituições, a saber: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (ou IBRD sigla em inglês) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (ou IDA em inglês).

²“Capital humano é um conjunto de capacidades produtivas que uma pessoa pode adquirir, devido à acumulação de conhecimentos gerais ou específicos, que podem ser utilizados na produção de riqueza” (BECKER, 1993 apud VIANA; LIMA, 2010, p. 139) e o investimento em educação é a melhor forma de fazer o capital humano avançar (SCHULTZ, 1964, apud VIANA; LIMA, 2010, p. 139).

assume a educação como forma de promoção da empregabilidade dos trabalhadores. Acresce que, ao priorizar uma formação de caráter comportamental em prejuízo da formação tecnológica e científica, essa proposta camufla uma “teia de expropriação dos direitos do trabalho” (RUMMERT et al, 2013, p. 722).

Trata-se então de um projeto de educação que assume a defesa da formação para o trabalho, que é descompromissado com a emancipação e autonomia do ser e, ao mesmo tempo, tônico e expressão da condição de dependência brasileira em relação aos países de capital central (FERNANDES, 2008). Essa condição de dependência da economia brasileira, associada à “demanda social, em parte gerada pela difusão midiática das teses de capital humano” (RUMMERT et al, 2013, p. 724), corrobora na sensação dissimulada de que a democracia chegou efetivamente ao contexto escolar à medida em que expande o cenário de ofertas de formação profissional/escolaridade já em curso (RUMMERT et al, 2013) .

A não priorização da construção de uma formação socialmente referenciada, que seja capaz de fornecer aos indivíduos as condições necessárias para a interpretação crítica da realidade, localiza a educação como um nicho interessante para o capital privado e para a manutenção da acumulação. Assim também expressa a conformidade do Estado brasileiro com a manutenção dessa dependência e sua concordância com a interpretação da sociabilidade capitalista com um fim em si mesma (FERNANDES, 2008) e, portanto, insuperável.

Em suma, todo o percurso da educação está intimamente associado à perspectiva de desenvolvimento econômico do Brasil e aos projetos societários em disputa, que se diluem nas articulações políticas e orientam macroeconomicamente a sociedade brasileira. Na esfera da educação profissional e tecnológica, este cenário também se confirma.

No que tange aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme Pacheco (2011), a sua criação representa uma ação concreta de cunho governamental, político e de transformação social. E está orientada por um “projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana” (PACHECO, 2011, p. 17).

Assente à sua importância como direito, a sua abrangência como política pública e sua contribuição para ingresso no mundo do trabalho, também a educação

profissional e tecnológica é importante partícipe do projeto de formação da classe trabalhadora. Ela se consolida como um espaço de disputa de projetos societários distintos e como lócus onde se manifestam as inúmeras expressões da “*questão social*”, que são o objeto de intervenção e estudo do/a assistente social.

Inserido na divisão social, sexual, étnico-racial e técnica do trabalho, a/o assistente social é o profissional chamado a intervir sobre essa realidade construindo respostas de caráter duplo: 1) que atendam ao seu empregador, pois está também ela/ele submetida(o) à relação de assalariamento, à venda de sua força de trabalho para sua sobrevivência, igual aos demais trabalhadores e trabalhadoras brasileiros e de todo o mundo; e 2) que reafirme e pautem a defesa dos interesses da classe trabalhadora como orienta o Projeto Ético-Político hegemônico na profissão e o Código de Ética de 1993.

As inúmeras e diversas expressões da “*questão social*” objeto do profissional de Serviço Social, como, por exemplo, desemprego, risco de evasão, vínculos precários de trabalho, questões de raça gênero, sexualidade, e saúde mental, se perpetuam, se metamorfizam e se agudizam *pari passu* ao desenvolvimento desigual da sociabilidade capitalista. Tais expressões, e tantas outras, aparecem sob a forma de demandas dos usuários atendidos nos diversos campos sócio-ocupacionais do/a assistente social, como também no campo da assistência estudantil, e refletem a realidade socioeconômica, as condições concretas de existência dos alunos e seus grupos familiares e corporificam a condição de exploração da classe social que tudo produz e de quase nada se apropria. Mas elas também podem assumir a forma de demandas institucionais, materializando os interesses do capital.

No entanto, essas demandas não revelam em sua aparência o universo de exploração que as constitui, não transparecendo a estrutura forjada na contraditoriedade das relações entre capital e trabalho. Sem apresentar de maneira clara e objetiva a sua essência, as demandas exigem, na maioria das vezes, respostas e intervenções imediatas por parte do/a profissional. E, somente um trabalho qualificado e comprometido com o atual Projeto Ético Político, defendido pelos organismos da categoria, será capaz de desvelar a dinâmica e estrutura destes múltiplos objetos e possibilitará a construção de estratégias de intervenção para além do imediatismo.

É através de um movimento que parte do concreto para o mundo das ideias, que o/a profissional buscará compreender a totalidade das relações sociais e a essência dos fenômenos, e assim construirá sua intervenção crítica sobre a realidade. Para tanto, as respostas criadas devem ser pautadas na defesa de uma nova forma social composta por homens e mulheres emancipados e livres das opressões de todos os tipos.

A/o assistente social possui, então, o objetivo de intervir sobre os efeitos da relação entre capital e trabalho sobre a classe que vive da venda de sua força de trabalho. Sua intervenção deve estar socialmente orientada pelo projeto profissional da categoria, e a/o profissional deve ser capaz, conforme Vasconcelos (2015), de investigar a essência dos fenômenos e compreendê-los a partir da sua inserção na totalidade das relações sociais entre os homens e entre homem-trabalho.

A aproximação junto à realidade de atuação do/a assistente na educação profissional e tecnológica se desenvolveu através do estágio em Serviço Social nos anos de 2019 e 2021 no IFMG-OP. A experiência do estágio se configurou como matriz para reflexões e inquietações, que se tornaram objeto de investigação neste trabalho, pois “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2002, p. 17). Dessa forma, esta pesquisa toma como fonte questões da própria realidade prática e os elementos aqui apresentados e discutidos “são frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 2002, p. 18).

Considerando a inserção no real como ponto de partida, conforme coloca Minayo (2002), aponta-se que a realidade econômico-social e histórica pode imprimir certos limites e potencialidades à atuação profissional do Serviço Social naquela instituição. Houve um episódio em especial em que a família de um estudante da instituição, que havia passado pelo processo de avaliação socioeconômica e teve o auxílio indeferido, procurou outro servidor, de outro setor, para que ele pudesse conversar com a/o assistente social e assim “dar um jeitinho” naquela situação.

Episódios como o narrado acima desencadearam diversas inquietações, como por exemplo: é possível ainda hoje que o trabalho do/a profissional assistente social siga vinculada a uma imagem assistencialista e caritativa? Até que ponto é possível construir respostas coletivas que fortaleçam uma intervenção profissional que supere a realização de avaliações socioeconômicas e o deferimento ou não dos

auxílios? É possível construir uma prática profissional articulada a outros profissionais de outras áreas no sentido de qualificar ainda mais a intervenção profissional do/a assistente social?

É importante salientar que o contexto pandêmico e todos os seus desdobramentos psicossociais, econômicos e políticos tiveram forte influência sobre a realização do estágio e também desta pesquisa. Dentre as repercussões do cenário de pandemia mundial, pode-se citar a alteração nas condições de trabalho da/o assistente social do *campus* que passou a realizar seu trabalho no formato *home office*, o acompanhamento das atividades do estágio através de ferramentas digitais, a irregularidade no calendário acadêmico³, dificuldade de acesso a material de pesquisa⁴ e de caráter tecnológico, além das influências na saúde da pesquisadora⁵.

Também devido à pandemia de Covid-19, o acompanhamento das atividades escolares/acadêmicas foi transferido para o formato remoto e, em consequência, foram colocadas também condições específicas para permanência dos alunos e alunas na escola. Os auxílios oferecidos pelo Programa de Assistência Estudantil da instituição precisaram ser adaptados à nova realidade de ensino remoto, com vistas a contribuir para que os alunos pudessem realizar as atividades escolares. Seria este um cenário com novas expressões da “*questão social*” ou de agudização daquelas já existentes? Quais as principais mudanças que se colocaram mediante a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado e a execução das atividades em *home office* na realidade do IFMG OP? Eis pontos importantes para reflexão que serão apresentados ao longo deste trabalho, porém sem compromisso de esgotamento de suas discussões.

Em termos de organização e execução deste trabalho, a abordagem escolhida foi a bibliográfica-documental. Coube à revisão bibliográfica, distribuída nos Capítulos 1 e 2, fornecer elementos que subsidiaram as discussões propostas a

³Execução de três períodos letivos no prazo de um ano. Este curto espaço de tempo para a realização das atividades e apreensão de conteúdo, sobrecarregou alunos e professores.

⁴A realização das atividades de forma remota dificultou que a pesquisadora tivesse acesso a todo o material disponível em cópias físicas e arquivado pela Coordenação de Estágio e pelo Serviço Social do campus Ouro Preto do IFMG.

⁵Várias condições poderiam explicar a maior prevalência, entre os mais jovens, de sintomas de depressão e ansiedade e problemas de sono durante uma pandemia, em contexto de isolamento social. A pandemia de COVID-19 introduziu diversos estressores, incluindo solidão decorrente do isolamento social, medo de contrair a doença, tensão econômica e incerteza sobre o futuro (BARROS et al, 2020, p. 7).

partir da análise das produções documentais de ex-estagiários/as do setor de Serviço Social do IFMG OP, colocadas pelo Capítulo 3. A opção pela análise documental, em particular, se justifica mediante a possibilidade de sua utilização como ferramenta metodológica em pesquisas qualitativas e/ou quantitativas devido ao seu compromisso em “buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados como corpus da pesquisa” (JUNIOR et al, 2021, p. 37).

As discussões foram realizadas à luz do materialismo histórico dialético, pois, conforme Minayo (2002), a escolha do método deve ser direcionada pela sua capacidade em reconstruir teoricamente o que está colocado na prática, considerando que “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 2002, p. 17). Comungar da perspectiva que admite que a teoria social marxiana seja quem fornece os elementos necessários à realização de uma “crítica da ordem burguesa a partir do método materialista histórico e dialético, da teoria do valor trabalho e da perspectiva de revolução” (VASCONCELOS, 2015, p. 16) é assentir e perpetuar o compromisso ético-político com direção hegemônica na categoria do Serviço Social e com o direcionamento do seu projeto profissional.

Em termos de organização desta pesquisa, o objetivo do Capítulo 1 foi apresentar elementos fulcrais do modo de produção capitalista nos cenários internacional e nacional, a forma específica como a sociabilidade se relaciona com a educação e o porquê desta relação. Produções como Almeida (2007, 2015), Batista (1994), Behring; Boschetti (2016), Braverman (1977), Duarte (2007), Fernandes (2008), Frigotto (2009, 2012), Garcia (1999), Iamamoto (2008), Iamamoto; Carvalho (2006), Marx (2008a; 2008b; s.d), Marx; Engels (2008), Mészáros (2008), Netto (1996; 2006; 2008; 2012), Ramos (2008), Saviani (2007), Soares (2020), entre outras, trouxeram elementos centrais à discussão da centralidade da produção material da vida e nas relações do ser social, sua ingerência sobre a educação de homens e mulheres e os principais elementos que compõem esta relação.

Deste movimento, depreendeu-se então a visita a reflexões já colocadas em bibliografias anteriores, acerca do papel da educação tecnológica para a sociedade burguesa como um direito à cidadania, uma política pública de controle da classe trabalhadora e de preparação para o trabalho, e quais os principais limites colocados a cada um dos dois casos.

No Capítulo II a proposta foi realizar um resgate de elementos da trajetória de inserção do Serviço Social na política de educação, considerando o fato de que essa

política social vivencia, ao longo de toda sua trajetória, inúmeros ataques que impactam e tensionam também a interlocução do Serviço Social junto a ela. O resgate de componentes dessa relação parte da incorporação de discussões já presentes em Almeida (2007, 2015), CFESS (2012; 2013), Frigotto (2009; 2012), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2009), Guerra (2008; 2009), Iamamoto (2008), Mészáros (2008), Piana (2009), Saviani (2007) e Vasconcelos (2015), dentre outras.

Finalmente, no Capítulo III, a partir da pesquisa nos documentos produzidos ao longo do período de Estágio Obrigatório Supervisionado em Serviço Social I, II e III realizado no IFMG OP, de produções da categoria CFESS/CRESS e legislações pertinentes, foi possível construir uma descrição-crítica e, uma análise-crítica acerca do papel do/a assistente social no IFMG-OP, identificando limites, desafios e possibilidades postos à sua atuação neste espaço sócio ocupacional.

CAPÍTULO 1 - DETERMINANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO

1.1 Ingerências do modo de produção capitalista sobre a educação brasileira: reflexões propostas à luz da condição do Brasil no contexto mundial do capital

A educação não é um processo meramente natural, mas uma resultante potente do movimento de construção sócio histórica e possui uma relação de identidade com o trabalho. Isto, pois “o homem não nasce homem. 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” (SAVIANI, 2007, p. 154). É por meio do trabalho que o ser social se transforma durante o processo em que transforma a natureza, conferindo a esse processo um caráter educativo de formação e produção do homem, segundo Demerval Saviani (2007).

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

À vista disso, uma proposta de reflexão acerca da relação existente entre a educação e o mundo do trabalho na sociabilidade capitalista deve ser precedida da categorização do trabalho, bem como sua função e seus limites nesta ordem societária.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. [...]

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser (MARX, s.d., p. 188-190).

Dessa forma, conforme Karl Marx (s.d), o trabalho é componente fundante do ser social. Ao longo do processo de transformação da natureza, além de criar valor de uso para o atendimento das necessidades de existência e reprodução do/a trabalhador/a, o trabalho transforma também o próprio ser. Porém, o trabalho também assume a forma social de criador de valor de troca, a partir da qual o ser social é submetido a uma relação alienada em relação ao que produziu⁶: alienada porque o sujeito é incapaz de compreender a si mesmo no produto da sua atividade, e este produto também não lhe pertence. Assim, a relação social entre os homens assume “a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, s. d., p.122).

O que caracteriza todas as formas sociais do trabalho criador do valor de troca é a inversão, a mistificação prosaica e real e não imaginária que supõe o fato de que uma relação de produção social apareça como algo separado dos indivíduos e de que as relações determinadas, nas quais esses indivíduos entram no processo de produção de sua vida social, apareçam como propriedades específicas de um objeto (MARX, 2008b, p.77-78).

É através dessa relação de produção material da vida que os homens relacionam-se. Diante dessa centralidade do trabalho para a estrutura do modo de produção capitalista (mpc), é possível delinear reflexões sobre o interesse da sociedade de classes na educação da classe trabalhadora.

Para Saviani (2007) o desenvolvimento histórico da produção, o surgimento da propriedade privada dos meios de produção e a divisão do trabalho são elementos centrais à ruptura da unidade nas comunidades primitivas. Como consequência, além da divisão dos homens em duas classes sociais distintas e antagônicas, há também “uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p.155).

⁶O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho. Em segundo lugar, porém, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, um cavalo – que ele aluga por um dia, pertence-lhe por esse dia. Ao comprador da mercadoria pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido. A partir do momento em que ele entra na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, seu uso, o trabalho, pertence ao capitalista. Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista incorpora o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos que constituem o produto e lhe pertencem igualmente. De seu ponto de vista, o processo de trabalho não é mais do que o consumo da mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, que, no entanto, ele só pode consumir desde que lhe acrescente os meios de produção. O processo de trabalho se realiza entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. Assim, o produto desse processo lhe pertence tanto quanto o produto do processo de fermentação em sua adega (MARX, s.d., p. 193).

Nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

Assim, o desenvolvimento da sociedade de classes encerra a divisão entre educação e trabalho, possível devido à determinação do trabalho nesta sociabilidade. É no bojo desse rompimento que se centraliza a responsabilidade do Estado, “forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (SAVIANI, 2007, p. 157).

De acordo com István Mészáros (2008), a educação assiste a manutenção da dominação burguesa devido à sua contribuição no processo preparatório para o trabalho. À medida que replica os valores burgueses, se torna ferramenta de controle ideológico e social em prol da manutenção da sociabilidade burguesa, fortalecendo a concepção de mundo baseada na expropriação da riqueza produzida por outrem.

Por outro lado, como aponta Gaudêncio Frigotto (2009), a educação é também um processo social que, mesmo na contraditoriedade das relações antagônicas desta sociabilidade, é capaz de “desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social” (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

Além disso, e não menos importante, a educação assume também a forma de mercadoria. Ou seja, aparece como um produto dotado de vida própria, fetichizado⁷ e indispensável à estrutura de produção e reprodução do capital. “Esse

⁷Já a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não tem, ao contrário, absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais [*dinglichen*] que dela resultam. É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. [...] Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da

caráter fetichista do mundo das mercadorias surge [...] do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias. Os objetos de uso só se tornam mercadorias porque são produtos de trabalhos privados realizados independentemente uns dos outros” (MARX, s.d., p. 122-123).

Dessa forma, discutir educação também requer a delimitação da instituição escolar e do propósito de sua criação como forma de favorecer a manutenção na sociabilidade burguesa. A “gênese histórica da escola dá-se, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2009) e esse cenário demarcava a contradição posta.

A escola representa um importante papel na consolidação da hegemonia burguesa em relação à sociedade feudal e ao poder da igreja e do Estado absolutista. Ela nasce como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e socializar de forma sistemática o conhecimento científico. É importante ressaltar que, em sua característica clássica, a escola é um ambiente de diferentes aprendizagens sistemáticas: os valores, as atitudes, os símbolos e as concepções são traços tão importantes quanto o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades cognitivas. De outra parte é a escola laica (não pertencente à igreja ou ao senhor absolutista ou ao mundo dos negócios), pública, gratuita e universal que sintetiza o ideário da Revolução Francesa, o início efetivo da modernidade e da ideia iluminista de uma sociedade igualitária, justa e fraterna (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 3).

Além das marcas indelévels na criação das escolas, a estrutura da sociabilidade capitalista seguiu influenciando diretamente o processo educacional em todo o mundo, orientando, por exemplo, a extensão da escolaridade e a necessidade de qualificação da força de trabalho.

Desde o início, todavia, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. “Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para “o que serve” numa função adequada ao sistema produtivo já que o que for a mais, como ensina Stuart Mill, é supérfluo e oneroso” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 3).

A respeito da relação entre economia e educação, Henry Braverman (1977) toma o contexto dos EUA em meados do século XX como ponto de partida para sua

produção de mercadorias. Esse caráter fetichista do mundo das mercadorias surge [...] do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias (MARX, s. d, p. 122-123).

análise sobre a relação entre a extensão da escolaridade, a qualificação da força de trabalho e a inclusão no mercado de trabalho. No cenário⁸ após a Depressão de 1930, a escola era, ao mesmo tempo, uma estrutura onde se ensinava a ler e a escrever, uma ferramenta para se ensinar a vida urbana e manter controlados os sujeitos, atendendo ao interesse dos pais - enquanto estavam ocupados trabalhando - e atuava também no favorecimento da manutenção da estabilidade social.

Em outras palavras, o propósito daquela organização era administrar uma parcela significativa da população urbana móvel, a população jovem, cujo ensino estava cada vez mais distanciado da verdadeira construção social: estava direcionado a mantê-los sentados, contidos, numa espécie de ensaio para posterior ingresso no mercado de trabalho. A educação tornou-se, então, uma ferramenta no processo de qualificação do operariado norte-americano, com importância também na socialização no meio urbano através das instituições, assim como igreja e comunidade, diferentemente da proposta de socialização que anteriormente era bem limitada à fazenda e seus arredores (BRAVERMAN, 1977).

A partir destas colocações, infere-se que a educação da classe trabalhadora exprime também uma exigência do meio urbano para que as pessoas pudessem se relacionar socialmente, uma forma através da qual essa classe poderia consumir e, finalmente, se coloca como cenário de estímulo à preparação para carreiras cujas funções não careciam de especialização, somente de um nível mínimo de educação (BRAVERMAN, 1977).

Em paralelo, em termos de acumulação do capital, ao impacto econômico imediato se seguiu a ilusão de controle do desemprego devido ao emprego de uma massa de trabalhadores que passou a ser envolvida diretamente no processo educacional, como é o caso dos professores, administradores, profissionais da construção civil, entre outros (BRAVERMAN, 1977). A educação, então, se coloca como ferramenta dual, que promove uma maior qualificação da força de trabalho ao mesmo tempo em que se fortalece como área lucrativa para a acumulação do capital.

⁸Segundo Braverman (1977) os EUA se fortaleceram e ascenderam como potência econômica mediante a exportação de itens bélicos para alimentar as partes conflituosas no continente europeu durante a II Guerra Mundial. E, mesmo após o fim do conflito na Europa, o ritmo de crescimento da acumulação norte-americana seguia acelerado, o que estava alinhado ao novo modo de vida urbano onde os trabalhadores que tinham domínio sobre a maquinaria eram classificados como semi-qualificados.

A centralidade da educação na estrutura da sociabilidade do capital, associada à particularidade da formação social e econômica do Brasil apresentada por Fernandes (2008), enriquece a proposta de reflexão sobre a realidade atual da educação brasileira. De maneira mais específica, a este debate se somam: a condição da política de educação como instrumento de inserção na vida social, sua contribuição na transformação do ser social e no controle da classe trabalhadora, tão essencial à manutenção da sociedade de classes. Tais elementos a confirmam como uma mercadoria de alto valor, com significativa importância no controle dos corpos⁹, na preparação para o mundo do trabalho e como forma de manter a acumulação e expansão do capital¹⁰.

Se a “história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 2008, p. 10), na sociabilidade capitalista, a educação está, então, submetida aos distintos interesses das duas classes principais, que são antagônicas e dependentes e cuja relação é resultado direto da produção material da vida. Consequentemente, a educação se consolida como um território de disputas e tensionamentos de uma sociedade que está se modernizando, mas também contribui “seja para formar mão de obra com um saber simplificado, seja como ação conciliadora do Estado, [e auxilia] na busca por tirar das ruas os filhos dos desvalidos econômica e socialmente” (ARANTES; COSTA, 2020, p. 20).

A moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas.

Nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS; 2008, p. 10-11).

Assim, a educação em sua essência e totalidade está atravessada pelo contexto global de desenvolvimento do capitalismo, pelas relações de produção e

⁹Embora o interesse primordial desta pesquisa não seja discutir aspectos psicossociais da educação, no sentido consolidar a perspectiva de que a estrutura capitalista interfere em todas as esferas da vida do ser social, é preciso sublinhar algumas das importantes contribuições de Michel Foucault a respeito da escola enquanto instituição de disciplinamento dos corpos. Numa perspectiva geral sobre a análise do âmbito escolar, Foucault (2009) categoriza os corpos dóceis e disciplinados, indicando a construção e fortificação deste processo, inclusive através da prática pedagógica dos educadores. Para o autor, este quadro pode ser entendido como uma incisão violenta sobre o corpo, com objetivo de homogeneizá-lo e torná-lo útil.

¹⁰Kroton passa a se chamar Cogna e divide grupo em quatro empresas. Líder em educação privada no Brasil, Kroton foi dividida em quatro novas empresas e ampliará oferta de serviços B2B para escolas e universidades (07/10/2019). Disponível em: <https://exame.com/negocios/kroton-passa-a-se-chamar-cogna-e-divide-grupo-em-quatro-marcas/>

reprodução material da vida, pelas modificações no mundo do trabalho e pelas diferentes condições de dominação e manutenção do capitalismo nos países de capital central e periférico. As divergências sócio históricas e econômicas presentes nestes contextos orientam as relações da política educacional com sociabilidade capitalista e com o mundo do trabalho, com impacto direto sobre a sua trajetória nestes países.

No que tange à esfera produtiva e modificações no mundo do trabalho é importante pontuar, conforme José Paulo Netto (1996), que a década de 1970 registra a emergência de novos processos devido à crise produtiva. A crise vivenciada pelo capital monopolista, no contexto mundial, se desenvolve em um cenário de recessão generalizada da economia capitalista no pós II Guerra (MANDEL, 1990, apud NETTO, 1996). A alteração na dinâmica produtiva na ordem do capital foi colocada a partir do esgotamento do Welfare State ilustrou o fim do período de conciliação de classes e dos períodos expansivos (PRZEWORSKI, 1991, apud NETTO, 1996).

A crise do Estado de bem-estar social [...] não expressa somente a crise de um arranjo sócio-político possível no âmbito da ordem social do capital: evidencia que a dinâmica crítica desta ordem alçou-se a um nível no interior o qual a reprodução *tende* a requisitar, progressivamente, a eliminação das garantias sociais e dos controles mínimos a que o capital foi obrigado naquele arranjo. Significa que o patamar de desenvolvimento atingido pela ordem do capital *incompatibiliza* cada vez mais o seu movimento com as instituições sócio-políticas que, por um decurso temporal limitado, tornaram-no aceitável para grandes contingentes humanos. Sinaliza que o arranjo sócio-político do *Welfare State* constituiu uma *possibilidade* da ordem do capital que, pela lógica intrínseca desta última, converte-se agora num limite que ela deve franquear para reproduzir-se enquanto tal (NETTO, 1995, p. 70 grifos do autor).

As crises são recorrentes desde o segundo decênio do século XIX, confirmando a ideia basilar de que “não existe capitalismo sem crise” (NETTO, 2012, p. 415). De fato, elas não assistem à extinção deste modo de produção pois as condições para tal não podem ser construídas à parte da “intervenção de massas de milhões de homens e mulheres organizados e dirigidos para a sua destruição, do capitalismo, mesmo em crise, deixado a si mesmo só resulta... mais capitalismo” (NETTO, 2012, p. 415).

A possibilidade de colapso da economia mundial no início dos anos 80 solidificou o discurso da necessidade de ajustes na América Latina. “Na verdade, tratou-se de parte de um ajuste global, remodelando as relações entre o centro e a periferia do mundo do capital” (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 140). Dessa forma,

à medida que o padrão de acumulação fordista desmoronava, emergia um novo padrão de acumulação, flexível, mas que em sua natureza não alterava o movimento contraditório do capital nem seus limites.

De acordo com Netto (1996), durante a década de 1990 as células de crise financeira que foram registradas em todos os continentes eram resultados diretos da contrariedade do modo de produção capitalista. A necessidade de reorganização do modelo produtivo e financeiro realizada nos países de capital central foi satisfeita mediante o acirramento da crise financeira do Estado nos países periféricos, onde foram prejudicadas as políticas sociais e a luta sindical organizada (TAVARES, 1993 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2016).

No entanto, essa orientação de reorganização da esfera produtiva através do padrão produtivo flexível proposta pelo neoliberalismo, reafirmou aspectos particulares à condição de dominação e perpetuação do capitalismo nos países de capital periférico. As modificações no mundo do trabalho acirraram as divergências sócio históricas e econômicas próprias da relação dos países periféricos com sociabilidade capitalista. Tais modificações também impactaram diretamente as políticas educacionais e a trajetória da educação nestes países, que já eram influenciados pelos organismos multilaterais desde a década de 1960.

No que toca às exigências imediatas do grande capital, o projeto neoliberal restaurador viu-se resumido no tríptico mote da “flexibilização” (da produção, das relações de trabalho), da “desregulamentação” (das relações comerciais e dos circuitos financeiros) e da “privatização” (do patrimônio estatal). Se esta última transferiu ao grande capital parcelas expressivas de riquezas públicas, especial mas não exclusivamente nos países periféricos, a “desregulamentação” liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento, propiciando, entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais. Quanto à “flexibilização”, embora dirigida principalmente para liquidar direitos laborais conquistados a duras penas pelos vendedores da força de trabalho, ela também afetou padrões de produção consolidados na vigência do taylorismo fordista (NETTO, 2012, p. 417).

A defesa do Estado mínimo para o social e favorável à expansão dos interesses do capital promoveu um processo de desqualificação da intervenção estatal nas demandas sociais. Essa desqualificação estava associada a um projeto de modernização da sociedade por meio do redirecionamento no atendimento das demandas sociais, que passaram a ser objeto de atuação da própria sociedade civil, resultando na despolitização das necessidades democráticas (Netto, 1996).

As corporações transnacionais, o grande capital, programam a erosão das regulações estatais visando claramente à liquidação dos direitos sociais, ao

assalto ao patrimônio e ao fundo público, com a 'desregulamentação' sendo apresentada como 'modernização' que valoriza a 'sociedade civil', liberando-a da tutela do 'Estado protetor' - e há lugar, nessa construção ideológica, para a defesa da 'liberdade', da 'cidadania' e da 'democracia'. E, com frequência, forças imediatamente opositivas ao grande capital têm incorporado o ante estatismo como priorização da sociedade civil e, também, como demanda democrática, do que decorrem dois fenômenos: 1) a transferência, para a sociedade civil, a título de 'iniciativa autônoma', de responsabilidades antes alocadas à ação estatal; 2) a minimização de lutas democráticas dirigidas a afetar as instituições estatais. As implicações da incorporação desse ante estatismo pelas forças opositivas pode significar não apenas a politização de novos espaços sociais (ou a repolitização de espaços abandonados), mas, ainda, a *despolitização* de demandas democráticas, numa quadra em que - precisamente pelas características neoliberais - as lutas pela democracia se revestem de importância maior (NETTO, 1996, p. 100-101).

Segundo Florestan Fernandes (2008), a revolução burguesa nos países de capitalismo central foi capaz de mesclar os dois tipos de interesses potentes à época. A realização de uma revolução que atendesse minimamente aos interesses gerais da nação e alguns de caráter individualista da alta burguesia possibilitou que a população trabalhadora vivenciasse o Estado de Bem Estar Social.

Em contrapartida, os países de capitalismo dependente sequer vivenciaram uma revolução em via de fato, pois as suas burguesias, temerosas de uma revolução nacional, aliaram-se às burguesias dos países de capital central com o objetivo de fortalecer seu processo de dominação naqueles territórios através de um desenvolvimento dependente. Legitimando-se enquanto forma de manutenção do domínio das burguesias nacionais e atendimento aos seus interesses, foi incapaz de priorizar a soberania nacional e a autonomia dos países dependentes, ou mesmo de atender aos interesses particulares das classes dominantes e à média dos interesses do restante da população (FERNANDES, 2008).

Ao defender um rápido crescimento econômico à custa da manutenção da condição de dependência destas nações em relação aos países de capitalismo central, o Estado nacional possui papel central como instrumento de institucionalização dessa ordem política à medida que favorece a dissociação entre as revoluções econômica e política. Todo esse processo teve como seu corolário a adoção e aplicação de narrativas que admitem o capitalismo como fim último da humanidade, processo do qual seria impossível se desvencilhar e cujo progresso poderia ser alcançado por meio de uma associação dos países de capital periférico aos países de capitalismo central (FERNANDES, 2008).

As transformações vivenciadas pelos países latino-americanos, conforme Marilda Vilela Iamamoto (2008), são resultado das transformações históricas próprias da ordem e do capital em crise. Essas transformações vieram a aprofundar o “desenvolvimento desigual e combinado entre as nações e, no seu interior, entre classes e grupos sociais no âmago das relações dialéticas entre imperialismo e dependência” (IAMAMOTO, 2008, p. 118). O acesso do capital financeiro e especulativo aos países da América Latina foi facilitado mediante a execução dos “ajustes estruturais” guiados pelos organismos multilaterais, estando também isento de regulações e com foco na manutenção do lucro (IAMAMOTO, 2008).

Nesses tempos orquestrados pelo grande capital financeiro, a generalização de seus fetichismos alastra-se em todos os poros da vida social: impregna a sociabilidade e impulsiona um profundo desmonte das conquistas civilizatórias dos trabalhadores. A fetichização das relações sociais alcança o seu ápice sob a hegemonia do capital que rende juros – denominado por Marx de capital fetiche – e obscurece o universo dos trabalhadores que produzem a riqueza e vivenciam a alienação como destituição, sofrimento e rebeldia (IAMAMOTO, 2007 apud IAMAMOTO, 2008, p. 118).

Nos termos de Fernandes (2008) a condição do Brasil dentro do modo de produção capitalista é *sui generis*: ao materializar particularidades do domínio econômico, social e histórico, conserva e reproduz a herança com o passado colonial e não cria condições favoráveis à vivência de um Estado de Bem Estar social. Tal condição interfere diretamente na elaboração, execução e no orçamento das políticas sociais, dentre elas a de educação. Devido ao seu protagonismo no processo de legitimação do poder e de reprodução dos valores burgueses, a política de educação, embora condicionada e limitada, é uma das propostas de enfrentamento das diversas expressões da “*questão social*”.

As políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramento e até mesmo respostas e formas de enfrentamento - em geral setorializadas e fragmentadas - às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho. A questão social se expressa em suas refrações (Netto, 1992) e, por outro lado, os sujeitos históricos engendram formas de seu enfrentamento. Contudo, sua gênese está na maneira com que os homens se organizaram para produzir num determinado momento histórico, [...] o de constituição das relações sociais capitalistas - e que tem continuidade na esfera da reprodução social (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 51-52).

Essa orientação, dirigida pelos países de capital central sobre os países de capital periférico, como é o caso do Brasil, atravessou as lutas¹¹ de sua classe

¹¹“Poderiam ser citadas, entre muitas outras: as lutas dos trabalhadores sem terra pela reforma agrária; dos trabalhadores sem teto nas cidades; dos assalariados rurais e urbanos; o movimento das nações indígenas pela preservação de seu patrimônio material e cultural; dos quilombolas em defesa

trabalhadora. Diante das condições adversas empreendidas pela política neoliberal, com direitos sociais fragilizados e a dificuldade de sua organização política para obter força no cenário público se colocava um quadro de lutas e resistências por parte da classe trabalhadora.

Essa multiplicidade de sujeitos e de formas de luta tem uma trama comum, oculta na diversidade de suas expressões: a trama dos destituídos de todas as formas de propriedade afora a sua força de trabalho – o conjunto dos membros das classes trabalhadoras forjados na sociabilidade sob o comando do capital. A sua sobrevivência depende da produção direta dos meios de vida ou da oferta de emprego pelo capital – cada dia mais restrito e carente dos correspondentes direitos – para obtenção do equivalente necessário à sua sobrevivência e preservação de patrimônio cultural (IAMAMOTO, 2008, p. 118).

No Brasil, a década de 1990 demarca um movimento de forças contrárias: a longa¹² trajetória de luta social em prol a retomada da democracia floresceu com a proposta de acolhimento dos princípios de um estado social e democrático de direito assegurado¹³ via norma jurídica. A promulgação da Constituição Cidadã foi o corolário da efervescência de interesses dos mais diversos grupos que buscavam interferir, expandindo ou contendo, os limites das propostas de cunho social, econômico e político que seriam construídas (KINZO, 2001).

No entanto, mesmo com o caráter progressista da CF 88, o Brasil seguia acompanhando o movimento internacional de instituição da política neoliberal, que impunha limites à materialização dos direitos assegurados por essa norma jurídica. As políticas sociais estavam limitadas pelo caráter de focalização de suas ações nos sujeitos mais fragilizados, expressando a redução no papel do Estado em relação ao social.

de suas terras e de sua identidade; das mulheres do campo e da cidade pelo reconhecimento de seus direitos; dos velhos trabalhadores, hoje aposentados; dos afro-descendentes pela preservação de suas raízes e direitos; além das expressões culturais de contestação da juventude trabalhadora da periferia das grandes cidades” (IAMAMOTO, 2008, p. 118).

¹²“Tratou-se do caso mais longo de transição democrática [...]. Para propósito analítico, pode-se dividir este processo em três fases. A primeira, de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição estava sob total controle dos militares, mais parecendo uma tentativa de reforma do regime do que os primeiros passos de uma transição democrática de fato. A segunda fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, mas outros atores civis passam a ter um papel importante no processo político. Na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil” (KINZO, 2001, p. 4-5).

¹³“Além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros” (DUARTE, 2007, p. 692).

Ou seja, o direito universal de educação, saúde etc. deve ser estendido, prioritariamente, aos mais carentes. Aqui entra em ação o conceito de focalização entendida como uma concentração de ação junto àqueles setores mais vulneráveis e de maior risco. Isto [...] ocorre com inúmeros programas que passam a apresentar atuação mais restrita, porém mais direcionada para determinadas populações alvo. Nesse caso, organizações comunitárias, não governamentais e empresas privadas passam a representar importante papel de reforço à ação do Estado, na medida em que este deixa certas lacunas em sua atuação (GARCIA, 1999, p. 242-243).

Logo, “dado o contexto social e político no qual se processou a reconstitucionalização do país, o novo estava fadado a conviver com o velho” (KINZO, 2001, p. 8) e a própria realidade social já demarcava os limites à concretização desse modelo, no que tange não apenas o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), como também a concretização dos direitos sociais, dos quais são exemplos o direito à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros, como pontua Clarice Seixas Duarte (2007).

De maneira análoga, a política neoliberal também suplantava as então recentes vitórias da classe trabalhadora na luta de classes. Calcado no discurso de contenção da ineficiência na gestão da política educacional brasileira mediada pelas instituições privadas de financiamento da educação, de viés tecnocrático (GARCIA, 1999), defendia-se uma redução no papel do Estado e o aumento dos investimentos do capital privado internacional sobre os países subdesenvolvidos.

Em termos de gestão administrativa, semelhante ao que se coloca para as demais políticas sociais, a desigualdade no acesso à educação, a destoante disputa do fundo eleitoral e os recorrentes cortes no orçamento desta política são questões que exemplificam que a adoção do discurso de formação para o trabalho não dialoga com a proposta de uma educação emancipadora. Eles exprimem a exiguidade das propostas teóricas que orientam a política educacional no que tange à sua capacidade de explicação das complexas relações sociais e políticas que atravessam a realidade social e educacional. Além disso, ainda reforçam o discurso de financiamento internacional¹⁴ e o caráter focalizado das políticas sociais na sociabilidade capitalista como saída para o contexto de crise (GARCIA, 1999).

A crise das políticas sociais, com reflexo direto sobre os recursos investidos na manutenção e desenvolvimento das ações dos vários setores da administração, faz com que a busca de recursos internacionais vá se

¹⁴“O caso mais significativo para nós, até porque esta é uma proposta da "agenda internacional", freqüentemente citada na mídia, diz respeito ao financiamento da universidade pública. Muitos defendem que os alunos devem dar sua contribuição pagando anuidades. O assunto é polêmico e se insere no contexto mais geral dos parâmetros que devem orientar a ação do poder público em matéria educacional” (GARCIA, 1999, p. 243).

tornando uma rotina nos gabinetes ministeriais. Junto deles chegam também propostas de políticas [...]. O que está em jogo é o conceito de cidadania ampla, tal como definido na atual Constituição, diante de óticas de fundo economicista que procuram direcionar a ação do poder público para atendimento dos mais necessitados. [...]

No fundo dessa polêmica está o conceito de Estado e de sua forma de atuar em época de globalização como a que estamos vivendo. O Estado do Bem-Estar Social está morto, dizem os defensores do Estado mínimo. A cena política internacional está revelando que este último precisa existir para que o primeiro possa prosseguir para os que detêm o poder, permitindo, assim, que tal relação continue existindo (GARCIA, 1999, p. 242-243).

As políticas sociais como um todo, aqui incluso o projeto de educação brasileiro, podem ser mais bem compreendidas à luz dos inúmeros desafios postos na realidade social de uma nação cujo desenvolvimento é desigual e residual se comparada com os países de capital central. Dessa forma, a educação assume caráter de projeto de dominação da classe trabalhadora, totalmente distanciada do propósito de fomentar as capacidades teleológicas e humanas do ser.

Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Soma-se a isto o fato de que o domínio do capital sobre o indivíduo requer que este assuma para si as metas de reprodução do MPC, como se naturalmente já lhe pertencessem. A educação se torna uma excelente ferramenta para internalizar este domínio, posto que favorece a legitimidade dos indivíduos junto à classe à qual eles pertencem, adequando às suas expectativas aquelas que são toleráveis para esta classe. Enquanto esse processo for funcional à garantia da acumulação, a violência não será um recurso primordial, ainda que não seja totalmente ignorada (MÉSZÁROS, 2008).

Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. São condições de escravidão ou servidão feudal, isto é, naturalmente, um problema bastante diferente daquele que deve vigorar no capitalismo, mesmo que os trabalhadores não sejam (ou sejam muito pouco) educados formalmente. Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais.

[...] 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 (MÉSZÁROS, 2008, p. 44-45).

Numa perspectiva de tentativa de conciliação dos interesses das duas classes principais e antagonistas no modo de produção capitalista, reformulações na educação foram realizadas, porém não obtiveram êxito devido ao caráter de irreformabilidade do capital, que somente permite mudanças superficiais de forma que a estrutura seja mantida. Posto isso, somente uma ruptura com o modo de produção capitalista abriria caminho para a criação de uma educação realmente diferente daquela colocada por este modo de produção (MÉSZÁROS, 2008).

Em outras palavras, a compreensão da educação perpassa a admissão desta enquanto partícipe do processo de existência humana, social e do mundo do trabalho, onde este assume contornos muito específicos nesta sociabilidade que mercantiliza todas as esferas da vida do ser social a partir de uma necessidade do capital em buscar novas formas de acumulação (ALMEIDA, 2007).

A educação é um complexo constitutivo da vida social [...] [que] assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. 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).

Dessa forma, é urgente tomar a educação como um processo sócio histórico, destacando a sua centralidade no campo da ideologia e da ação política, e não a comprimindo à sua importância para o desenvolvimento tecnológico e das forças produtivas (ALMEIDA, 2007).

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 para a superação da sociedade do capital e das formas de opressão que lhes são características (ALMEIDA, 2007, p. 1).

Em consonância a essa disparidade entre educação burguesa e educação emancipatória, está posta a necessária reflexão acerca dos limites e possibilidades para a educação dentro do projeto do capital. Neste cenário, ao passo que a educação se coloca como uma série de “práticas sociais que contribuem para a

internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico” (CFESS, 2013, p.18) é na contraditoriedade da realidade social que estão colocadas as mediações necessárias à composição das “possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora” (CFESS, 2013, p.18).

Em contrapartida à educação colocada por este modo de produção específico, está a necessidade de se defender a construção de um projeto de educação que transcenda as paredes da instituição escola e mais que isso, que seja crítica, que esteja comprometido com a emancipação do ser em um sentido completo, contribuindo na formação do ser social político para que este seja capaz de compreender a sua própria função neste processo e possa assim lutar pela construção de uma sociabilidade livre a exploração do homem pelo homem (MÉSZÁROS, 2008).

Ademais, comungamos da perspectiva do educador brasileiro Paulo Freire (1996), em defesa de um projeto de educação para a classe trabalhadora, requer levar em consideração a importância da escola, mas também do professor, no sentido de que a instituição e este sujeito devem pautar o fortalecimento e a defesa do respeito respeitados os saberes e as vivências sociais dos alunos e alunas principalmente dos advindos das classes populares, sempre pautando o exercício da criticidade destes indivíduos acerca de sua realidade e a relação entre estes saberes construídos na comunidade com o ensino dos conteúdos na escola.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p.15).

Em suma, não há que se colocar o debate sobre a educação, bem como sobre a atuação dos diversos profissionais envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional como é o caso das/dos assistentes sociais, como algo à parte ou desassociado da orientação estrutural do modo de produção capitalista. Isto,

pois, ambos bem como demais políticas públicas, seguem sendo atravessados por interesses muito específicos travestidos de preocupação com o desenvolvimento das nações, mas que na realidade substanciam uma forma de interferência dos organismos internacionais sobre os países de capitalismo periférico, no sentido de fortalecer a dominação sobre estes e conservar o *status quo*.

1.1.1 Os organismos internacionais e a educação: elementos para uma proposta de reflexão crítica de formação para o trabalho

A criação dos organismos multilaterais como o Banco Mundial¹⁵ (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) se deu mediante uma necessidade de superação do cenário pós-guerra. E, com o término da recuperação europeia neste contexto, o BM assume o papel de financiador da educação, passando a se dedicar a questões de caráter social em todo o mundo (SOARES, 2020).

Desde a década de 1960, organizações internacionais como a ONU, UNESCO, PNUD, Banco Mundial, FMI, OCDE entre outras, passaram a adotar um discurso que relaciona a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países. Entre as organizações internacionais cujos interesses são estritamente econômicos, mas com atuação relevante na área da educação, destacam-se o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (SOARES, 2020, p. 1).

Dessa forma, mesmo que a natureza da criação dos organismos internacionais não tenha relação direta com a educação, a partir da década de 1960 esses organismos passaram a exercer influência na política educacional principalmente em países onde a desigualdade social possuía níveis preocupantes.

O interesse desses organismos era uma repercussão do novo entendimento acerca da educação colocado pela Resolução 1515/1960, elaborada no “Acordo de Ação para o Desenvolvimento Econômico das Nações Menos Desenvolvidas Economicamente”, durante uma Assembleia Geral da ONU. Essa conjuntura foi responsável por mundializar o reconhecimento da educação como propulsora de desenvolvimento econômico e instrumento de formação de capital humano,

¹⁵“Porém, como bem lembra Coraggio (1998), o Banco Mundial é, antes de mais nada, um banco, uma instituição financeira que funciona através de capitais especulativos, empréstimos financeiros e obtenção de recursos do mercado de capitais” (CORAGGIO, 1998, apud SOARES, 2020, p. 7).

deixando de compreendê-la como uma finalidade puramente humanista (BERNUSSI, 2014 apud SOARES, 2020).

Através da análise dos gastos públicos, recomendava-se, sistematicamente, a sua redução através de medidas de “auto regulação do mercado ou de parcerias público-privadas” (SOARES, 2020, p. 7). Essa apreciação reitera uma perspectiva de interlocução direta entre desenvolvimento econômico e erradicação da pobreza através da educação, e fortalece indiretamente também o discurso de uma eficiente gestão dos recursos públicos (SOARES, 2020)¹⁶. Além disso, a interferência sobre a educação já neste momento indicava um alinhamento tímido com a proposta de educação à distância.

Nessa mesma época, a UNESCO, órgão da ONU responsável pela área, enfrentava sérios problemas financeiros e deu início a uma série de acordos com outros órgãos, entre eles o BM. Em 1961 foi assinado o Acordo de Cooperação UNESCO-Banco Mundial, aliando a reputação e a equipe técnica em educação da UNESCO ao poder financeiro do Banco Mundial (Bernussi, 2014). De acordo com Canan (2016), em 1962 o Banco começou a oferecer suporte aos programas de educação que já existiam nos países e, em 1969, sugeriu a redefinição de diversas políticas ‘inserindo nelas a instrução programada e a televisão educativa’ (CANAN, 2016, p. 54). Aí já se observa o início da política de corte de gastos na educação e, possivelmente, os primeiros passos da educação à distância, o que priva o estudante dos debates críticos [...] que ocorrem em sala de aula, impactando sua formação social (CANAN, 2016, apud SOARES, 2020 p. 7).

No entanto, conforme Frigotto; Ciavatta; Ramos (2009), esse discurso que pauta a educação como ferramenta de superação da condição de subdesenvolvimento¹⁷ consiste em uma interpretação inversa ao que estava colocado na realidade destes países. Ele representa uma “visão reducionista de desenvolvimento [própria aos] contextos históricos em que se formula a teoria do capital humano e as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e de empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 2). E mais,

A tese recorrente e dominante, desde os anos 50 do século passado, de que os países “subdesenvolvidos”, periféricos ou semiperiféricos e os grupos sociais socialmente excluídos, pobres e de baixa renda estão nesta situação porque têm baixa escolaridade e educação profissional precária, não só é falsa, mas é inversa.

¹⁶Embora Soares (2020) proponha reflexões sobre a educação sob o recorte do ensino da Geografia, a autora pontua elementos centrais ao debate da investida das organizações internacionais sobre a política de educação como um todo, e, portanto se tornam cruciais para o debate aqui colocado.

¹⁷Os países subdesenvolvidos, por vezes chamados de “em desenvolvimento”, são aqueles que apresentam uma relação de dependência econômica e estrutural para com os países de capital central. O subdesenvolvimento é uma característica própria da relação de exploração dos países de capital central sobre os países de capital periférico e, nestes países, as inflexões do mpc são direcionadas no sentido de estabelecer a máxima produtividade (SANTOS, 2015).

Esta inversão se efetiva por mascarar as relações assimétricas de poder entre nações e entre grupos e classes sociais na divisão internacional do trabalho. Ainda que educação e desenvolvimento estejam sempre correlacionados, os países e as populações pobres não têm na educação básica e profissional a determinação fundamental de seu atraso e pobreza. Pelo contrário, sua pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente e possam ter a universalização da educação básica e uma educação profissional de qualidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 2).

Conforme Soares (2020), as reformas na esfera político-econômica que ocorreram durante a década de 1990 no Brasil, e nos demais países latino-americanos, também podem ser compreendidas como frutos da influência exterior do cenário pós-Consenso de Washington¹⁸.

No entanto, Batista (1994) sublinha que as discussões sobre as chamadas reformas políticas e sociais não foram pautas do encontro e que este somente representou uma forma de legitimação das reformas neoliberais já em curso em alguns países latino-americanos e com perspectiva de implementação nos demais. As reformas, de cariz social e político, deveriam “emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho” (BATISTA, 1994, p. 11).

A avaliação objeto do Consenso de Washington abrangeu 10 áreas: 1. disciplina fiscal; 2. priorização dos gastos públicos; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira; 5. regime cambial; 6. liberalização comercial; 7. investimento direto estrangeiro; 8. privatização; 9. desregulação; e 10. propriedade intelectual.
[...]

As propostas do Consenso de Washington nas 10 áreas a que se dedicou convergem para dois objetivos básicos: por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado auto regulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas (BATISTA, 1994, p. 11).

O cenário de pobreza iminente era tão catastrófico que nem mesmo os simpatizantes da proposta da livre iniciativa do mercado conseguiam preterir a disseminação da “miséria na América Latina economicamente liberalizada”

¹⁸“O valor do Consenso de Washington está em que reúne, num conjunto integrado, elementos antes esparsos e oriundos de fontes diversas, às vezes diretamente do governo norteamericano, outras vezes de suas agências, do FMI ou do Banco Mundial [...].

Não se tratou, no Consenso de Washington, de formulações novas, mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências. Um consenso que se estendeu, naturalmente, à conveniência de se prosseguir, sem esmorecimento, no caminho aberto” (BATISTA, 1994, p. 5-6).

(BATISTA, 1994, p. 11). Os principais organismos multilaterais como BM, FMI e BID, se viram obrigados a reconsiderar suas perspectivas e admitir “considerar conveniente incorporar novos elementos, de natureza política e social, aos de ordem puramente econômica, com que iniciara seu proselitismo” (BATISTA, 1994, p. 11).

É o que leva o Banco Mundial a dedicar o seu World Economic Report de 1990 exclusivamente ao tema da miséria no Terceiro Mundo e a sugerir, para reduzi-la, que a concessão de ajuda seja vinculada a compromissos nacionais de medidas de combate à pobreza.

Nas palavras do [...] ex-diretor em Paris do Centro para o Desenvolvimento da OCDE e [à época] assessor da Presidência do BID, para levar a cabo as reformas sociais de que necessita a América Latina não se voltaria, porém, a confiar no Estado. Muito pelo contrário. Tratar-se-ia de descentralizar ao máximo o setor público, pela municipalização dos recursos oficial e pela mobilização das organizações não-governamentais, sabidamente estrangeiras em sua maioria. Sustenta Emmerij que, para garantir a governabilidade e as reformas liberais, seria necessário, nada menos nada mais, que "desagregar o Estado". Esta seria, na sua opinião, a única maneira de superar as burocracias nacionais, entendidas como obstáculo por excelência à modernidade (BATISTA, 1994, p. 11-12).

Este contexto internacional da década de 1990, que marca a inserção dos países da América Latina e Caribe na política neoliberal, teve mais à frente como um de seus resultados, a focalização das ações do Estado na área da educação, principalmente na Educação Básica, responsável por atender crianças e adolescentes consideradas vulneráveis residentes dos países *em desenvolvimento*. A perspectiva de incentivo à educação nestes países representava uma estratégia para controle da pobreza e desenvolvimento econômico naqueles territórios, a partir do entendimento de que essa situação seria passível de superação através da educação (OLIVEIRA, 2016).

Como expressão deste movimento, é possível perceber o aumento da burocratização da política [de educação], excesso de normas e regulamentos, bem como a desqualificação profissional dos professores e demais profissionais da educação. O projeto do FMI para a educação entende a educação como instrumento de promoção do crescimento econômico e redução da pobreza (DUARTE; SILVA; et al, 2019, p. 22).

De maneira semelhante, também o Estado brasileiro “passou a seguir recomendações de organizações internacionais para regular sua economia e redistribuir seus investimentos, inclusive nas áreas sociais” (SOARES, 2020, p. 4). Estava delineada então uma política baseada na redução de gastos, admitindo a educação como instrumento indispensável à necessidade do mercado em torno da qualificação de mão de obra. “O aluno deixa de ser criança, jovem, cidadão, tornando-se alguém que pode contribuir com sua força de trabalho para o desenvolvimento econômico do país” (SOARES, 2020, p. 4).

Nessa mesma época, a UNESCO, órgão da ONU responsável pela área, enfrentava sérios problemas financeiros e deu início a uma série de acordos com outros órgãos, entre eles o BM. Em 1961 foi assinado o Acordo de Cooperação UNESCO-Banco Mundial, aliando a reputação e a equipe técnica em educação da UNESCO ao poder financeiro do Banco Mundial (Bernussi, 2014). De acordo com Canan (2016), em 1962 o Banco começou a oferecer suporte aos programas de educação que já existiam nos países e, em 1969, sugeriu a redefinição de diversas políticas 'inserindo nelas a instrução programada e a televisão educativa' (CANAN, 2016, p. 54). *Aí já se observa o início da política de corte de gastos na educação e, possivelmente, os primeiros passos da educação à distância, o que priva o estudante dos debates críticos [...] que ocorrem em sala de aula, impactando sua formação social* (SOARES, 2020 p. 7 grifos nossos).

No que tange ao poder estatal e a administração pública, os organismos multilaterais, como o BM através do BIRD¹⁹ por exemplo, encontraram na candidatura de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e em seu governo²⁰ na década de 1990, um forte aliado para florescer sua influência sob o projeto educacional brasileiro (FRIGOTTO, 2009). Já na primeira disputa eleitoral à presidência, FHC²¹ defendeu que “os maiores obstáculos da escola elementar brasileira eram as taxas de repetência do sistema e o brutal desperdício financeiro e de esforços a ela vinculados” (ALTIMANN, 2002, p. 81).

As medidas propostas para a educação incluíam, entre outras: a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhara consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino” (CARDOSO, 1994 apud ALTIMANN, 2002, p. 80).

O posicionamento de Fernando Henrique transparecia seu alinhamento com a perspectiva de contenção de gastos com a educação, característica da política neoliberal e defendida pelas instituições internacionais. Ademais, foi durante seu

¹⁹Desde 1990, o BIRD tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza. Para isso, suas duas principais recomendações são: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária. Nesta visão, o BIRD considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres (CORRAGIO, 1996, apud ALTMANN, 2002, p.79). Lembrando que FHC governou entre 1995 e 2002.

²⁰Para contextualizar a tamanha proximidade entre o projeto de educação brasileiro nos governos FHC e as indicações do BIRD, por exemplo, pode-se citar o fato do então ministro da educação Paulo Renato de Souza ser ex-consultor do BIRD, conforme Altimann (2002).

²¹Fernando Henrique Cardoso é uma das personalidades que comunga da perspectiva da CEPAL segundo a qual é possível haver um desenvolvimento da nação brasileira, assim como dos demais países latino-americanos, associado ao desenvolvimento dos países de capital central, não propondo então rupturas nesta relação de dependência. Esta linha de análise da CEPAL, que compreende o desenvolvimento econômico combinado como forma de superação do subdesenvolvimento diverge da interpretação de Florestan Fernandes e sua proposição de uma Teoria Marxista da Dependência. Nesta pesquisa, assumimos a análise de Florestan para interpretar a relação entre educação, condição de inserção do Brasil no capitalismo internacional e os rebatimentos dessa relação sobre a atuação profissional da/do assistente social.

mandato de 1995 a 2002 que se consolidou o projeto de educação tecnológica direcionado para uma formação tecnicista, polivalente, em que as capacidades individuais deveriam ser desenvolvidas com vistas a atender as necessidades do mercado. O projeto neoliberal, com as políticas de FHC, foi consolidado também na realidade brasileira, tornando-se hegemônico (FRIGOTTO, 2018, apud ARANTES; COSTA, 2019).

Os programas e ações desenvolvidos em seu governo, como o PNLD, por exemplo, tinham intuito de promover mudanças na política educacional, mas não representaram avanços significativos devido às suas características limitadas e condicionadas pela própria estrutura política neoliberal, que era incapaz de considerar a totalidade da realidade social e seu envolvimento direto na vida escolar.

Na década de 1990, alterações na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)²² foram realizadas a partir da assessoria técnica do BM e da OIT. Essas alterações demarcaram a centralidade dos sistemas nacionais e internacionais²³ de avaliação dentro da política educacional brasileira, que passou a adotar critérios de metas e padrões de rendimento monitorados por sistemas como Saeb, ENEM e o PISA, por exemplo (BONAMINO, 2000, apud ALTIMANN, 2002).

O BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL –, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo. É imprescindível a aprendizagem mediante a prática, o uso de sistemas complexos e a interação entre produtores e consumidores (Miranda, 1997). Assim, o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade (MIRANDA, 1997, apud ALTIMANN, 2002, p. 83).

No entanto, essa assessoria técnica, autodenominada pelo BIRD, na verdade se tratava de um financiamento compartilhado e que, por ser baseado na política convencional de crédito, estava suscetível a todos os encargos, regras rígidas e

²²“A nova LDB opera mudanças significativas [...] havendo uma flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação. O controle não é mais exercido na base – através de um currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica, etc. –, mas na saída, mediante a avaliação” (CURY, 1996, apud ALTIMANN, 2002, p. 81).

²³Também foram implementados na década de 1990 os seguintes sistemas de avaliação nacionais/internacionais: Exame Nacional de Cursos (Provão), Avaliação dos Cursos Superiores, Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) conforme (ALTIMANN, 2002). Foi também durante o governo FHC, em 1999, que foi criado o FIES, em substituição ao Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDOC, e cujo objetivo era disponibilizar um financiamento para os estudantes que não tinham condições de arcar com os custos de uma formação no ensino superior.

premissas políticas e financeiras próprias de financiamentos dessa natureza (FONSECA, 1998 apud ALTIMANN, 2002).

Além disso, embora o argumento do conglomerado de reformas proposto pelo BIRD tivesse o suposto propósito de melhorar a equidade, o acesso e a qualidade dos sistemas escolares, ao não considerar a particularidade da realidade social e econômica de cada país acabou ratificando a desigualdade e a má qualidade da organização escolar dos países latinoamericanos, dentre eles o brasileiro (TORRES, 1996, apud ALTIMANN, 2002, p. 80).

Ainda segundo o autor, a partir da análise de Jon Lauglo (1997), é possível identificar que o relatório “Prioridades e estratégias para educação”, elaborado em 1995 pelo BIRD, orientava uma organização da educação a partir do planejamento de currículos que especificasse “os objetivos da aprendizagem em termos observáveis” (ALTIMANN, 2002, p. 80). Ao enfatizar a necessidade de se estabelecer padrões de rendimento, assegurava a carência de cuidado com os resultados da educação e defendia que a realização de privatizações seria benéfica ao contribuir com o gerenciamento e uso dos indicadores de desempenho para análise das taxas de retorno como “principal critério para decidir quais opções de investimento são de maior benefício para a sociedade” (ALTIMANN, 2002, p. 80).

Embora não seja objeto desta pesquisa realizar uma análise aprofundada sobre os programas e ações no âmbito da educação, a análise de Altimann (2002) a respeito dos programas e ações do governo FHC voltados à política educacional e orientados pelo BIRD, parecem não ter prescrito passados 20 anos: a facilitação do acesso ao ensino no Brasil que estava produzindo uma massa de excluídos no interior do processo na década de 1990 e início dos anos 2000 segue sendo uma recorrente também na atualidade.

Não apenas excluídos do interior da escola, mas também excluídos do interior da vida social. O acesso à educação básica talvez consiga desenvolver capacidades básicas para satisfazer a demanda do mercado por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades. Isso talvez os inclua em determinados setores do mercado de trabalho, de modo a garantir um maior controle e estabilidade social. No entanto, parece que não estamos indo além de incluir novos excluídos no interior da vida social (ALTIMANN, 2002, p. 87).

Segundo Davies (2016), a movimentação política entre forças favoráveis e contrárias à investida neoliberal se disseminou em todas as instâncias do Estado

brasileiro nos mandatos²⁴ de FHC, Lula e Dilma. As instituições permanentes do Estado - como o judiciário, e o legislativo, por exemplo - mesmo se movimentando através de ações e/ou legislações que evadiram ao controle²⁵ desses governantes, não foram capazes de transformações estruturais. Um exemplo deste cenário foi a aprovação da DRU (Desvinculação de Renda da União) no governo FHC e sua prorrogação nos governos do Partido dos Trabalhadores. A DRU foi responsável pela retirada de parte dos fundos “vinculados à educação, um prejuízo de dezenas de bilhões de reais de 1994 a 2010 em âmbito federal, e de 1994 ao final de 1999, na esfera estadual, distrital e municipal” (DAVIES, 2016, p. 41).

Mesmo diante da origem operária do ex-presidente Lula, de sua eleição a partir do apoio de “forças sociais e políticas vinculadas à resistência a esse modelo” (FRIGOTTO, 2009, p. 74), ainda assim seu governo não se propôs a romper com o núcleo estrutural da política neoliberal, se consubstanciando como uma gestão pactuada com os interesses do capital financeiro. O mesmo pode ser considerado para o governo de Dilma Rousseff.

Embora os fundamentos do receituário neoliberal tenham se mantido com a transição para os governos petistas, os mandatos de Lula e Dilma não podem ser compreendidos como uma repetição pura e simples dos governos de FHC. Caso contrário, não haveria explicação para o fato de termos vivenciado 13 anos seguidos do PT à frente do governo federal, sendo que pelo menos os dez primeiros anos daqueles mandatos foram acompanhados de altos índices de aprovação nas pesquisas de opinião pública. Esse longo período de estabilidade política foi alcançado graças a um pacto social que contou com o apoio do grande capital financeiro, do consenso ativo das principais organizações do mundo do trabalho e do consenso passivo das classes subalternas, por meio das políticas sociais compensatórias (SIMIONATTO e COSTA, 2014). Mesmo nas situações

²⁴Apesar de o PT e seus aliados terem enfatizado muito o caráter neoliberal das gestões do PSDB e que o governo PT seria diferente, as suas políticas educacionais (e também outras) foram semelhantes às do PSDB em muitos aspectos. Neste sentido, representaram e representam uma continuidade (e às vezes aprofundamento), se bem que com algumas diferenças, ou descontinuidades. Indico e comento a seguir algumas delas.

Uma característica comum a ambos os governos é a centralização federal das decisões maiores da política educacional (e também da fiscal/econômica) que afetam a educação básica, a cargo dos Estados, Distrito Federal (DF) e municípios, embora o PT quando na oposição, tivesse um discurso de descentralização política, com mais poder de decisão para municípios e escolas, na suposição de que isso propiciaria a democratização da educação e da sociedade. Esta crença levou muitos a defenderem a municipalização (transferência de boa parte da responsabilidade educacional pelo ensino fundamental para municípios), supondo que em âmbito local o potencial democrático seria necessariamente maior.

Essa centralização revela a fragilidade do suposto pacto federativo, pois a consequência foi e é que Estados, DF, municípios e escola se responsabilizam apenas pelas decisões menores ou a sua mera execução” (DAVIES, 2016, p. 41).

²⁵“Assim, um projeto de lei ou medida governamental pode ser alterada ou rejeitada total ou parcialmente pelo legislativo ou pelo judiciário (o Supremo Tribunal Federal, por exemplo) ou não cumprida pela burocracia permanente do Estado (os funcionários que não ocupam cargos de “confiança” no governo) sobre o qual o governo muitas vezes não tem poder.” (DAVIES, 2016, p. 40)

mais adversas, como na contrarreforma da Previdência e nos escândalos de corrupção envolvendo líderes do governo, o PT manteve uma sólida base de apoio (FERNANDES; CASSIN, 2018, p. 16-17).

Para chegar à presidência, o PT precisou se transformar numa alternativa viável ao governo aos olhos da burguesia nacional e do imperialismo. Para tanto, passou por mudanças internamente, fez concessões, atraiu as lideranças centrais da organização trabalhadora e formou alianças com “setores empresariais, a burocracia sindical e amplas camadas da classe média e dos trabalhadores” (FERNANDES; CASSIN, 2018, p. 17). Essa movimentação garante a prevenção das revoltas sociais e contribui na manutenção da política macroeconômica, direcionada por um presidencialismo de coalizão onde a “burguesia e sua fração monopolista exercem grande influência no comando da República por meio do conjunto de partidos que as representam” (FERNANDES; CASSIN, 2018, p. 17). Dessa forma, a eleição de Lula se apresentou como

resultado de uma crise da estratégia neoliberal de desenvolvimento que havia rebaixado as taxas de crescimento econômico, levando a economia brasileira a crescentes déficits e vulnerabilidades externas, bem como da ampliação e concentração de renda e riquezas nos governos anteriores (CARCANHOLO, 2015). O cenário da América Latina apontava para um conjunto de rebeliões contra os governos neoliberais e a continuidade de um arranjo político baseado na ortodoxia neoliberal de FHC poderia despertar uma reação dos trabalhadores que não interessava à burguesia brasileira e ao imperialismo. Foi nesse momento que Lula passou a ser visto como uma alternativa de governo preventivo. De acordo com Arcary (2013, p. 3), “a burguesia já admitia, desde 1994 pelo menos, que o PT pudesse ser um partido de alternância disponível para exercer o governo em um momento de crise econômica e social mais séria”. Durante a campanha eleitoral de 2002, o PT já havia se consolidado como um partido pró-capital, especialmente com a formulação da “Carta aos Brasileiros”, através da qual firmou-se um compromisso com o respeito aos contratos estabelecidos com o capital. O programa do partido já estava totalmente adaptado aos interesses do mercado e do capital financeiro (FERNANDES; CASSIN, 2018, p. 17).

No que tange às disputas colocadas na esfera governamental no período de Lula, um exemplo é o FUNDEB²⁶. Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e

²⁶“É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito

regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, sofreu alterações na Câmara dos Deputados, o que favoreceu a destinação dos recursos deste Fundo não somente à educação pública, mas também a parcerias público-privadas sob a forma de “creches, pré-escolas e instituições de educação especial confessionais, filantrópicas e comunitárias sem fins ‘lucrativos’ e conveniadas com o Poder Público” (DAVIES, 2016, p. 40).

Após essas breves considerações a respeito dos governos PSDB e PT, infere-se que independentemente de quem esteja à frente da gestão federal, o país segue determinantes da política externa também quando o assunto é a educação. No entanto, é importante pontuar que os representantes do Estado brasileiro (inclusive a/o presidente), podem oferecer maior ou menor resistência e/ou proximidade às interferências neoliberais, mas também precisam estar atentos aos interesses presentes (e em disputa) no legislativo e no judiciário. Para governar, a principal figura do cenário político brasileiro está sempre “negociando”²⁷ e equilibrando interesses distintos, sejam eles nacionais e/ou internacionais.

O interesse externo na educação, embora disfarçado sob o discurso de superação da pobreza e desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, revela também em sua essência o entusiasmo do setor privado em relação ao montante de investimentos públicos a ela direcionados, devido à centralidade que o financiamento tem na elaboração e na execução das políticas públicas (ROGGERO; SILVA, 2021).

Conforme Adorno (2020) apud Roggero; Silva (2021) a regulamentação legal e a flexibilização orçamentária, marcas indelévels do governo de direita²⁸ cuja ascensão é recente, se colocaram como ameaças diretas à efetivação da educação segundo os pressupostos da Constituição Cidadã.

Contemporaneamente, o retorno dos debates sobre o FUNDEB à pauta do Congresso Nacional e a aprovação da PEC do Teto de Gastos são dois exemplos, dentre inúmeros outros, do cenário de acirramento das inflexões neoliberais sobre

Federal e municípios para a formação do fundo atingiu o patamar de 20%.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s. d.)

²⁷Em linhas gerais, essa dinâmica de consenso entre diferentes interesses foi a dinâmica proposta por Lula e essa foi provavelmente a razão pela qual o PT ficou tantos anos ininterruptos no governo. No entanto, esse equilíbrio se desmantelou no governo Dilma, que culminou no golpe que a destituiu da presidência da República.

²⁸Ver Santos, F. Tanscheit, T. “Quando velhos atores saem de cena: a ascensão da nova direita política no Brasil”. 2019. Colombia Internacional (99): 151-186. <http://doi.org/10.7440/colombiaint99.2019.06>

as políticas sociais brasileiras. A disputa pelo FUNDEB é uma das expressões que reafirmam a educação como importante campo de disputa de interesses antagônicos. Inclusive neste contexto um dos debates colocados foi a respeito da remuneração dos assistentes sociais e psicólogos, recentemente inseridos na educação básica, ser prevista no orçamento deste Fundo.

Já no que tange à aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, popularmente conhecida como “PEC do Teto de Gastos”, ela foi aprovada no dia 16 de dezembro de 2016 ainda no governo de Michel Temer e é resultado do trâmite das Propostas 241 e 55 na Câmara dos Deputados e no Senado Federal (ROGGERO; SILVA, 2021).

[A PEC 95] determina que o investimento em educação não poderá exceder o ajuste inflacionário até o ano de 2036, sacrificam-se as garantias constitucionais dos direitos sociais, coloca-se em risco a implementação dos planos nacional, estaduais e municipais de Educação e os princípios acordados na reabertura democrática dos anos 1980 e expressos na Constituição Federal de 1988. Destaca-se a efetivação de cortes expressivos nos gastos da educação: em 2019, foram cerca de R\$32,6 bilhões; em 2021, foi aprovado um corte de 27% aprovado na Lei Orçamentária Anual. (CAMPANHA, 2021 apud ROGGERO; SILVA, 2021, p. 3).

De maneira diferente de outros países que adotaram o modelo do teto de gastos, no caso do Brasil este novo regime fiscal que demarca os gastos do governo federal nos próximos 20 anos, limitando “o crescimento das despesas totais e reais do governo acima da inflação” (MARIANO, 2017, p. 261) mesmo que a economia esteja prosperando. Com validade até 2036, o ano-base para cálculo do orçamento da educação e da saúde foi 2017, e a PEC estabelece que “qualquer mudança nas regras só poderá ser feita a partir do décimo ano de vigência do regime, e será limitada à alteração do índice de correção anual” (MARIANO, 2017, p. 260). Fica também estabelecido que o aumento dos investimentos em uma área somente será possível mediante o corte em outras.

As novas regras desconsideram portanto, as taxas de crescimento econômico, como também as demográficas pelos próximos 20 (vinte) anos, o que (e aqui já antecipando a nossa crítica a respeito), poderá levar ao sucateamento das políticas sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, pondo em risco por completo a qualidade de vida da população brasileira. Fixado o teto uma única vez, isso vinculará todos os fenômenos administrativos que ocorrerem nas várias unidades, órgãos e pessoas administrativas acima citadas, pelos próximos 20 (vinte) anos, o que, obviamente, impedirá os investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, incorporação de inovações tecnológicas, aumentos de remuneração, contratação de pessoal, reestruturação de carreiras, o que se faz necessário em virtude do crescimento demográfico, e sobretudo em razão dos objetivos e fundamentos constitucionais, que

direcionam um projeto constituinte de um Estado de Bem Estar Social (MARIANO, 2017, p. 261).

Esse novo regime de controle fiscal do orçamento público vai de encontro ao que está assegurado pela CF 88 à medida que limita a autonomia dos próximos governantes sobre o orçamento das principais políticas sociais brasileiras, mas também “retira [...] do cidadão brasileiro o direito de escolher, a cada eleição, o programa de governo traduzido no orçamento e, com isso, decidir pelas políticas públicas prioritárias para o desenvolvimento econômico” (MARIANO, 2017, p. 261).

1.2 A formação tecnológica e profissional no Brasil como um projeto de educação para a classe trabalhadora

O surgimento da sociedade de classes, e o conseqüente aprofundamento da divisão do trabalho junto à determinação do trabalho na sociedade do capital, formam o corolário da separação entre trabalho e educação e da institucionalização desta última (SAVIANI, 2007).

Durante o escravagismo, já estava posta a dualidade na educação de acordo com a classe social à qual o sujeito pertencia. Aos homens livres da classe proprietária, cabia a formação do intelecto, “na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar” (SAVIANI, 2007, p. 155), enquanto aos escravizados cabia uma formação de caráter operacional, “assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

A perspectiva de uma educação vinculada ao trabalho, expressa na capacitação da parte pobre e marginalizada da população para ocupar postos de níveis baixo e médio, apresentava um estigma vinculado à maioria dos trabalhos manuais, devido à associação destes com o ofício dos escravizados (CUNHA, 2000, apud ARANTES; COSTA, 2019). Somente trabalhos manuais executados por homens brancos livres não eram estigmatizados devido a “uma pressão de

branqueamento, apoiada, inclusive, pelas forças institucionais” (CUNHA, 2000 apud ARANTES; COSTA, 2019, p. 4). “Restava, então, a alternativa de preparar os jovens e adolescentes, os que não tinham muitas escolhas ou resistências” (ARANTES; COSTA, 2019, p. 4).

No Brasil, os primeiros Liceus de Artes e Ofícios ofereciam cursos abertos, exceto para escravizados, e “como os recursos eram escassos, não possuíam oficinas, nem laboratórios práticos, apenas salas de aula” (ARANTES; COSTA, 2019, p. 19). O financiamento se dava mediante benfeitorias, contribuições de sócios, investimentos de natureza governamental.

No período do Império, tanto as iniciativas do Estado, voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação (CUNHA, 2000, p. 92 apud ARANTES; COSTA, 2019, p. 19-20).

No início do século XX, mais especificamente em 1909 durante o governo Nilo Procópio Peçanha, foram construídas dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) nas capitais²⁹. Numa espécie de educação profissional primitiva, elas se instituíram como “a primeira intervenção articulada do governo republicano na educação profissional” (CEFET, s.d). A criação destas escolas assumia o “propósito de habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna para o trabalho, afastando os dos vícios, dos crimes e da ociosidade” (ARANTES; COSTA, 2019, p. 20).

Esse ensino preparava os pobres e marginalizados para inserção no mundo do trabalho e era realizado de forma compulsória, se transformando em “um instrumento para resolver problemas sociais nesta fase relativa à implementação e à confirmação do projeto político republicano como regime de governo” (BIAGINI, 2005, p. 26). Além de portadoras de um caráter de moralização da pobreza, as primeiras tentativas de ensino técnico realizadas neste momento no Brasil concentravam os esforços do Estado, por meio de ações filantrópicas, de igrejas e da iniciativa privada.

²⁹“Ressalta-se que a localização das Escolas de Aprendizes e Artífices é determinada a partir de um caráter político-representativo e cada uma dessas escolas seguindo um movimento centrífugo, instala-se nas capitais dos estados, independentemente, também, de ser ela a cidade mais populosa ou aquela onde a produção manufatureira fosse mais intensa” (CUNHA, 2000, p. 67 apud BIAGINI, 2005, p. 26).

Verifica-se que, em paralelo às iniciativas federais, existiam as ações em nível estadual. No entanto, é importante destacar o papel da Igreja nessa modalidade de formação para o trabalho simples, que tinha, antes de tudo, o objetivo de moralizar a pobreza, e integrar as novas classes sociais, que emergiam com o processo de urbanização resultante da abolição da escravatura, em um novo cenário de industrialização. A Igreja Católica, principalmente, chegou a ter 14 escolas destinadas a esse fim, porém totalmente descoladas de um sistema formal de ensino (NEVES, 2008, apud ARANTES; COSTA, 2019, p. 5).

No plano institucional, a educação foi reconhecida como questão nacional a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930. Como ato contínuo, o país teve uma série de reformas, medidas e debates de alcance nacional: em 1926, o currículo³⁰ das oficinas profissionalizantes foi reformulado; em 1931 houve as reformas de Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo pautando a construção de um sistema nacional de educação; em 1934, a promulgação da Constituição que reconhecia a educação como direito, colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação; durante todo o período de Vargas no poder, há edição das leis orgânicas de ensino (ARAÚJO, 2011); em 1937, através da promulgação da Lei 378/37, as Escolas foram transformadas em Liceus, expressando uma “reestruturação do Ministério da Educação e Saúde, órgão oficial que dedicou sua atuação, primordialmente ao ensino técnico industrial” (BIAGINI, 2005, p. 28).

Na década de 1940, a industrialização brasileira sofre influência das “oscilações do capital internacional e das limitações dos mercados interno e externo, que interferem diretamente na capacidade de importar e exportar produtos industrializados” (BIAGINI, 2005, p. 29). Mediante o desenvolvimento industrial brasileiro, a preocupação em formar mão de obra se intensificou, o que repercutiu em um aumento nas verbas para o ensino profissionalizante³¹. Mas, embora a formação técnica brasileira direcionada ao capital industrial representasse o atendimento da sua necessidade de uma força de trabalho com certa qualificação, não estava garantida a pronta absorção dessa força de trabalho (BIAGINI, 2005).

Em 1942, a partir do Decreto-lei nº 4.074 (Lei Orgânica do Ensino Industrial) é estabelecida uma nova forma de selecionar os estudantes para a formação nos

³⁰O marco legal para a reestruturação curricular das oficinas profissionalizantes através de uma padronização, foi uma Portaria Ministerial da Agricultura, que divulgou o documento “consolidação dos Dispositivos Concernente às Escolas de Aprendizes e Artífices”, conforme Biagini (2005).

³¹ Em 1941, a EAA de Minas Gerais se transformou no Liceu Industrial de Minas Gerais, e passou a oferecer cursos técnicos de nível mais especializado (BIAGINI, 2005, p. 28).

Liceus: “a pobreza deixa de ser critério único para o aprendizado escolar de uma profissão, embora permanecesse, nas entranhas das escolas industriais, a marca de ser destinada às camadas pobres da população” (BIAGINI, 2005, p. 28-29). A partir dessa legislação orgânica específica do ensino industrial, abandona-se o critério de seleção meramente assistencialista herdado das escolas de artífices e a admissão passa a ser realizada “a partir de exames vestibulares e de testes de aptidões física e mental.” (BIAGINI, 2005, p. 28). É também neste ano que é formalizado o ensino industrial da rede federal através do Decreto nº 4127, de 25 de fevereiro (BRASIL, 1942b; NEVES, 2008, apud ARANTES; COSTA, 2019, p. 6).

Além de responsável por modificar as formas de admissão, por dividir os cursos nos níveis básicos industriais e técnico industrial com estágio e formalizar o ensino profissionalizante em nível médio, a Reforma Capanema criou uma cisão no sistema educacional: “de um lado, a educação intelectualista científica, organizada a partir de conceitos rígidos, seletivos, capazes de levar seus egressos ao ensino superior; do outro, o ensino profissional” (BIAGINI, 2001, apud ARANTES; COSTA, 2019, p. 6).

Evidencia-se uma estrutura destinada às camadas populares, em que, diferentemente do outro modelo, seus estudantes não podiam acessar cursos superiores, somente aqueles equivalentes aos cursos técnicos (BIAGINI, 2001, apud ARANTES; COSTA, 2019, p. 6).

No período compreendido entre 1942 e 1946, foram promulgadas inúmeras leis orgânicas³² direcionadas a diferentes níveis de formação escolar, mas que conservavam a proposta de uma formação para o trabalho, especialmente na indústria. É neste período que são criados o SENAI e posteriormente em 1946, o SENAC, que representam “serviços de preparação do trabalhador para as demandas da indústria e do comércio [e] são frutos da iniciativa privada e ambos representam uma formação profissional paralela ao ensino regular” (BIAGINI, 2005, p. 29).

Apesar da expansão da industrialização, naquele contexto ainda havia uma quantidade limitada de instituições especializadas na qualificação da força de trabalho juvenil brasileira. Além disso, o preenchimento de funções que exigiam

³² Ainda segundo Biagini (2005), neste período foram criadas as seguintes legislações: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 074 de 1942), lei que estabelece o ensino secundário (Decreto-Lei 4.244 de 1942), lei que estabelece o Ensino Primário (Decreto-Lei 8529 de 1946), lei que estabelece o ensino comercial (Decreto-Lei 6.141 de 1943) e a lei que estabelece o ensino agrícola (Decreto-Lei 9.613 de 1946)

maior qualificação estava condicionado à importação de força de trabalho qualificada, o que se tornou inviável diante da II Guerra Mundial. As pressões internas, o contexto de conflito mundial pressionaram o Estado e o empresariado brasileiro a investir na qualificação da força de trabalho dos jovens brasileiros (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006).

Em prol da manutenção da acumulação capitalista, em um primeiro momento o Estado assume de forma progressiva a responsabilidade pela educação da população. Porém, questões de ordem orçamentária como escassez de recursos demandam que o Estado envolva o empresariado na qualificação dos filhos da classe trabalhadora.

Sob a gerência da Confederação Nacional da Indústria (CNI), o SENAI ficou responsável pela qualificação da força de trabalho juvenil e se tornou uma das “primeiras grandes instituições a incorporar e teorizar o Serviço Social não apenas enquanto *serviços socioassistenciais corporificados*, mas enquanto ‘processos postos em prática, para a obtenção de fins determinados’” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 253 grifos do autor). Criada em 1942, a instituição tinha a responsabilidade de organizar e administrar em escala nacional as escolas de formação profissional, sendo o “principal instrumento de atuação coletiva do empresariado” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 255).

A década de 1950³³, marcada por um amplo desenvolvimento direcionado pelo capital internacional e pela proposta de modernização do país, culminou em um considerável investimento na formação técnica dos jovens brasileiros por parte do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Como marcos deste período tem-se: o protagonismo da indústria automobilística nacional; o aumento nos investimentos em infraestrutura e na educação buscando formar profissionais “orientados para as metas de desenvolvimento do país” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 11); a permanência da prioridade do ensino técnico direcionado à formação da “população pobre, sendo que o ensino propedêutico ainda era destinado aos abastados, que chegariam à universidade” (ARANTES; COSTA, 2019, p. 6).

³³A criação da Lei n.º 3552, de 16 de fevereiro de 1959 (BRASIL, 1959 apud ARANTES; COSTA, 2019) representou avanços na autonomia das escolas ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. No entanto, ela apresentava características que expressavam a influência do mercado internacional e da proposta desenvolvimentista vigente na época, como por exemplo, “receber financiamentos externos para compor o orçamento anual escolar” (ARANTES; COSTA, 2019, p. 6).

Foi no ano de 1959 que se iniciou o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificam gradativamente a formação de técnicos: mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 11).

Já nos anos 1960, mais precisamente em 1961, a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) propunha uma equivalência entre os cursos voltados para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do intelecto (propedêuticos) e os de natureza profissionalizante, expressando um primeiro esforço de articular estes dois sistemas de ensino (BRASIL, 1961; BIAGINI, 2001; apud ARANTES; COSTA, 2019). O projeto modernizador da economia brasileiro se deu graças ao endividamento externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010) e encontrou no desenvolvimento da educação uma ferramenta indispensável, devido ao “vínculo entre os campos educacionais, mundo da produção e do trabalho, com a finalidade de que seja propiciada a formação dos recursos humanos demandados” (BIAGINI, 2005, p. 16).

Com a ditadura militar, iniciada em 1964, todas as esferas da vida social foram alteradas, e tais mudanças foram sustentadas pela burguesia nacional, que necessitava garantir sua hegemonia. Mais uma vez, a educação profissionalizante se encarregava de fornecer mão de obra ao mercado, e o ensino técnico servia para as fábricas e os interesses capitalistas manterem a ordem nas linhas de produção (BIAGINI, 2001 apud ARANTES; COSTA, 2019, p. 7).

Em outros termos, o projeto de desenvolvimento orquestrado durante os governos militares e em curso ao longo da década de 1970, de caráter centralizado e tecnocrático, que buscava expressar o compromisso do Estado com o desenvolvimento social e econômico brasileiro (BIAGINI, 2001, apud ARANTES; COSTA, 2019), tinha na esfera da educação um equipamento profícuo. O “propósito de estabelecer uma concordância entre uma proposta pedagógica de educação e o modelo de desenvolvimento pretendido pelo governo fez com que a essência da educação fosse concebida de forma fragmentada” (BIAGINI, 2001, p. 9 apud ARANTES; COSTA, 2019, p. 8).

Pode-se afirmar, mais uma vez, que a educação foi usada como formadora de mão de obra para o mercado, tal como citado anteriormente. O modelo capitalista implantado ampliava-se a passos largos, exigindo a qualificação dos trabalhadores. (BIAGINI, 2001, p. 9 apud Arantes; Costa, 2019, p. 8).

Em 1971, o currículo do segundo grau se torna, compulsoriamente, técnico-profissional e, mais à frente, em 1978 através da Lei no 6.545 de 30 de

junho, este processo é impulsionado pela elevação das escolas técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro à instância de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs (BRASIL, 1982, apud ARANTES; COSTA, 2019).

O padrão de produção exigia formação em nível mais elevado e coube àquelas instituições essa atribuição. “Essas eram as escolas que se destacavam pela qualidade, conseguindo alinhar o ensino para o trabalho e o ensino propedêutico, sendo que as outras continuavam separadas e, muitas vezes, esta segregação era determinada pela classe social” (ARANTES; COSTA, 2019, p. 9).

A nova configuração econômica mundial³⁴ colocada durante os anos 1980 e 1990, promove intensas mudanças no Brasil, que passa a vivenciar um contexto de desequilíbrio econômico, contração do crescimento e ascensão inflacionária, “cenário que vem contrariar as expectativas que se projetaram quando da divulgação da meta “formação de técnicos em grande escala” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 12).

A promulgação da Lei nº 7.044/827, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à obrigatoriedade da profissionalização, de certa maneira refletiu esse quadro de retração.

As políticas de desenvolvimento nesse período são inteiramente condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais e, quase exclusivamente, as medidas intervencionistas estatais direcionaram-se para o controle da inflação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 12).

Neste momento, a qualidade das escolas de formação técnica passou a ser diretamente associada à inserção de parcelas da classe média da população nessas instituições (BIAGINI, 2001 apud ARANTES; COSTA, 2019).

Pode-se atribuir esta mudança de concepção quanto às escolas técnicas, a partir das próprias ideias em que estavam se fixando os processos educacionais, a escola como ponte para o mercado, formação para empregabilidade, sendo, portanto, as escolas técnicas o melhor cenário para o momento. Porém, mais uma vez, os estudantes oriundos dos estratos mais baixos não se apresentavam em condições de competir nos exames de seleção para disputar entrada nessas instituições (ARANTES; COSTA, 2019, p. 10).

O processo de democratização construído durante a década de 1980 e que culminou na promulgação da CF 88, assinalou a educação como um direito de todos e dever do Estado, conforme discutido em tópico anterior. E então, as mudanças colocadas no contexto socioeconômico e intensificadas ao longo da década de

³⁴Nos itens 1.1 e 1.1.1 já discutimos de maneira mais detalhada o quanto essas modificações na esfera produtiva e educacional brasileira são inflexões da política neoliberal sobre a realidade socioeconômica de países de capital periférico.

1990³⁵, balizaram mudanças também no âmbito das instituições federais de educação profissional e tecnologia: cujas ações e políticas buscavam incorporar as “necessidades e aspirações do território em que estavam inseridas e o delineamento de princípios que pudessem nortear iniciativas comuns, potencializando o surgimento de uma rede” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 12).

Especialmente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) instituiu a educação técnica como uma terceira via, “[...] uma modalidade de educação escolar voltada para conduzir o trabalhador ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, por meio de cursos de formação inicial e continuada” (NEVES, 2008, p. 60 apud ARANTES; COSTA, 2019, p. 10).

O movimento internacional de instituição da política neoliberal imprimia então limites à materialização do direito à educação assegurado pela CF 88. A realidade brasileira de políticas sociais recém instituídas, já vivenciava um contexto de focalização e fragmentação dessas políticas em ações direcionadas aos sujeitos mais frágeis. Esse caráter focalizado, que expressa uma redução do Estado em relação ao atendimento das demandas sociais, colabora na fortalecimento e expansão do papel das organizações da sociedade civil e das empresas privadas sobre a esfera social.

Porém, nos anos 2000, o governo federal editou novas medidas para essa área, encerrando as restrições na oferta de cursos técnicos e na organização curricular e pedagógica, fornecendo autonomia às instituições no sentido de fortalecer a sua característica de ofertar um ensino verticalizado em todos os níveis de educação. Um marco especial deste processo foi a promulgação da Lei N°11.892 em 29 de dezembro de 2008, que instituiu os Institutos Federais a partir da proposta

³⁵No ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984 institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa medida anuncia a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e abre caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais sejam integradas a esse processo. A implantação de novos Cefets só ocorre efetivamente a partir de 1999.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, é aprovada e, no ano seguinte, o Decreto nº 2.208 regulamenta os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional. A chamada “Reforma da Educação Profissional” é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país. As mudanças estabelecidas pela nova legislação são profundas e cortam pela raiz o movimento de redirecionamento desenhado pelas instituições federais.

Em 1999, [...] o governo brasileiro à época assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 12-13).

de “democratizar, interiorizar, ampliar e oferecer educação pública em diferentes modalidades de ensino, em uma só instituição” (ARANTES; COSTA, 2019, p. 19).

Em termos institucionais, segundo Brasil (2008b), não é de interesse da sociedade que instituições com larga tradição na oferta de ensino técnico e tecnológico sejam compelidas a copiar os modelos acadêmicos das universidades federais, lançando-se à oferta de ensino superior, inclusive no nível de pós-graduação, desviando vocações, recursos e energias tão necessários no segmento da educação profissional.

Segundo o Ministério da Educação (s.d), a formação profissional e tecnológica que se realiza no âmbito dessas instituições está comprometida com os valores universais do homem, com a transformação do lócus onde estiver instalada e deve contribuir na construção de uma soberania nacional.

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2011, p. 16-17).

Mediante o cenário de reformulações colocadas ao ensino tecnológico e profissional ao longo dos anos 2000, essas instituições passaram a pautar a qualidade social como sua questão central, assumindo o desenvolvimento local e regional como ferramenta de melhoramento do padrão de vida das populações que ocupavam os territórios por ela atendidos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010). E é neste contexto se colocam as bases para a expansão da rede federal de ensino tecnológico federal, com a implantação dessas instituições em estados que eram delas desprovidos e criação de novas unidades de ensino “totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas” e “500 mil matrículas até 2010” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 14-15).

A expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória. É evidente a atuação do governo federal no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em

especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados. [...]

Em decorrência, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, p. 14-15).

Mesmo que as bases e diretrizes da proposta de educação profissional e tecnológica indiquem um alinhamento com a perspectiva de formação social e referenciada no desenvolvimento do território, o que se percebe é que esse projeto de educação segue sendo referência para a formação dos filhos da classe trabalhadora, para que se insiram no mercado de trabalho.

Além disso, há um contraste entre esse projeto de expansão da rede federal de ensino e as orientações da política neoliberal: a expansão da rede federal de educação tecnológica é colocada no cenário neoliberal, que orienta para uma redução do investimento do Estado nas políticas sociais. De acordo com Davies (2016), tanto as forças de resistência quanto aquelas que aprovavam a interferência neoliberal na política de educação, estavam presentes em todas as esferas do Estado brasileiro, mas suas ações e legislações não foram capazes de realizar transformações estruturais.

Ademais, o financiamento enquanto “eixo determinante para a implementação das políticas públicas, especialmente, em âmbito municipal” (ROGGERO; SILVA, 2021, p. 1) aparece também como um dos gargalos desta política. O financiamento da educação envolve um montante significativo de investimentos públicos, e o setor privado têm conseguido ocupar um espaço cada vez maior nessa disputa. Nos últimos anos, a ascensão de governos simpáticos à política de redução de investimentos públicos na educação, promoveu a regulamentação legal de medidas de flexibilização orçamentária, que impactaram fortemente esta política social.

Ou seja, muito além de um processo de expansão da rede federal para atendimento de formação da classe trabalhadora, a destinação de recursos públicos para a educação vem a atender também às parcerias público-privadas que representam os interesses da sociedade civil no atendimento das demandas sociais da classe trabalhadora, como é colocada pela perspectiva neoliberal.

Aqui, propomos uma reflexão: mediante um contexto orientado por uma política de redução de recursos para as políticas sociais, de redução dos direitos sociais, é possível expandir com qualidade a formação tecnológica e profissional? A criação de novos campi é acompanhada de uma capacitação dos profissionais neles atuantes?

As abordagens que propõe uma linearidade entre desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, formação profissional e educação, desconsideram “as estruturas de poder em relações sociais que produzem e naturalizam o dualismo no campo educacional e as relações assimétricas entre países do núcleo central e dos núcleos periférico e semiperiféricos das sociedades capitalistas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 1-2). Já Arantes (2019) sublinha que a educação tecnológica e profissional assume o propósito de “formar mão de obra com um saber simplificado, seja como ação conciliadora do Estado, na busca por tirar das ruas os filhos dos desvalidos econômica e socialmente” (ARANTES, 2019, p. 20).

Frigotto; Ciavatta; Ramos (2009) sinalizam acerca da utilização dos termos “educação técnica” ou “educação tecnológica” estar muito além de uma questão de natureza meramente semântica, estes termos estão embebidos de significados sociais atrelados à diferenciação do projeto de educação de acordo com o público ao qual ela se destina.

No Brasil as variações semânticas de designação dos processos de formação do trabalhador não são neutras. A Lei no 5.692/71, ao instituir a profissionalização compulsória no 2º grau introduziu o termo “ensino profissionalizante”, tentando superar os aspectos negativos inspirados pelo termo “ensino profissional”, devido a sua destinação aos filhos dos trabalhadores. Os termos “formação profissional” ou “técnico-profissional” definiam a formação relacionada imediatamente com o mercado de trabalho, cujos conteúdos e propósitos, entretanto, foram objetos de disputa entre os trabalhadores organizados e a classe empresarial. O Ministério do Trabalho e Emprego desenvolveu, a partir de 1995, o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) passando a utilizar a expressão “educação profissional”, que foi consolidada pela Lei no 9.394/96. Para além das variantes semânticas, importa saber em que nível o projeto de formação ou educação profissional brasileiro está comprometido com a realidade e as necessidades das classes trabalhadoras. Sob este princípio utilizaremos neste texto o termo educação profissional não por uma adequação à formalidade da lei, mas compreendendo que ele, atualmente, reúne a multiplicidade de processos formativos para o trabalho de forma problemática e contraditória (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 1).

Este ponto dialoga e reforça o entendimento colocado por Ramos (2008), segundo o qual a educação está associada à luta de classes e nela há uma dualidade: formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual.

Essa dualidade não é aleatória, ela representa a “manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista” (RAMOS, 2008, p. 1).

Dessa forma, a educação segue sendo diferente para os indivíduos de acordo com a classe social à qual ele pertence: enquanto os filhos das elites frequentam escolas que os filhos da classe trabalhadora não conseguem acessar, “estão ofuscadas as possibilidades democráticas pela via das instituições de ensino” (DUARTE; SILVA; et al, 2019, p. 70).

Por isto, a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista. A luta contra isso é uma luta contrahegemônica. É uma luta que não dá tréguas e que, portanto, só pode ser travada com muita força coletiva. A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p. 2).

Soma-se a isso o fato de que a educação, enquanto política pública, possui relação direta com a territorialidade e com o modo de produção capitalista, o que lhe imprime uma série de mudanças ao longo de sua trajetória como expressões dos diversos interesses disputando este campo da vida do ser social (ALMEIDA, 2015).

A educação formal, organizada sob a forma de política pública, é, portanto, uma das maneiras instituídas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista e que, a partir das lutas sociais – em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais –, tornou-se também condição importante para os processos de produção de uma consciência própria, autônoma, dessa própria classe e de suas frações. Trata-se de um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e direções que a política educacional assume ao longo da história. Não uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas uma história em que a política educacional se relaciona dialeticamente 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, 2015, p. 35).

Também é importante salientar que, quando o assunto é formação para o trabalho na atualidade, a proposta de capital humano segue sendo uma recorrente. Associada à sociedade do conhecimento e a pedagogia das competências para a empregabilidade, ela se tonifica como “aparato ideológico justificador das desigualdades” (FRIGOTTO, 2012) entre grupos, regiões, nações e classes sociais.

[A] educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego. O papel de organismos internacionais reguladores tem sido fundamental para tanto, como é possível apreender a partir de prescrições do Banco Mundial: '[...]Se nada mais mudar, quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes, e assim chegar a um crescimento rápido da produção. (...) O desenvolvimento econômico oferece aos participantes do mercado de trabalho oportunidades novas e em rápida mudança' (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 26-35 *apud* SEGNINI, 2000, p.73).

Mesmo que a proposta de educação das instituições de formação profissional e tecnológica se proponha a oferecer uma opção democrática e plural, na realidade prática, ela ainda se confirma como lócus de formação profissional dos filhos da classe trabalhadora e como cenário onde se expressam as inúmeras contradições da relação entre capital e trabalho.

Em conformidade com Ramos (2008), o que se coloca diante deste projeto de educação é a urgência de uma luta de caráter contra hegemônico, e que por ser constante, deve ser enfrentada através de uma construção coletiva, pautando a educação unitária.

A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social.

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politecnicidade não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (RAMOS, 2008, p. 2-3).

CAPÍTULO 2 - SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: ELEMENTOS PARA SE PENSAR E QUALIFICAR ESTA RELAÇÃO

2.1 A inserção do Serviço Social na política educacional: um percurso sócio histórico

A determinação histórica da estrutura capitalista, conforme discussão proposta no decorrer do Capítulo 1, também influencia diretamente na construção de um perfil profissional e na atuação da/do assistente social nesta sociabilidade. O “Serviço Social, como profissão inscrita da divisão social e técnica do trabalho” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 93) está localizado no bojo das relações de produção e reprodução social e se institui como “atividade auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na difusão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 94). A profissão se conforma como uma ferramenta institucional dentro do Estado e nas empresas privadas, contribuindo na “criação de bases políticas que legitimem o exercício do poder de classe, contrapondo-se às iniciativas autônomas de organização e representação dos trabalhadores” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 94)

Intervém, ainda, na criação de condições favorecedoras da reprodução 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. [...]

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 mobilizado para reforçar as condições de dominação, como dois pólos inseparáveis de uma mesma unidade” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 93-94).

É mediante o ingresso da classe trabalhadora no cenário político de expansão urbana e advento do capitalismo monopolista que urge “o seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 77). O Estado passa a ser mediador da relação entre classe trabalhadora e burguesia, “estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, [...] mas [também] gerindo a organização e prestação dos serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 77).

A questão social diz respeito ao conjunto de expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana - o trabalho -, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos.

É indissociável da emergência do “trabalhador livre”, que depende da venda de sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades vitais. a questão social expressa portanto disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre os amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal (IAMAMOTO, 2001, p. 16-17).

Neste momento, as condições de produção e reprodução da classe trabalhadora já não poderiam mais ser ignoradas e apartadas das formulações das políticas sociais devido à sua contribuição na sustentação do poder burguês (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006). Era preciso intervir sobre as expressões da “*questão social*” para manter o poder burguês e a reprodução das relações sociais e é neste contexto que o assistente social é chamado a atuar sobre os reflexos da contradição entre capital x trabalho.

A conexão entre política social e Serviço Social no Brasil surge com o incremento da intervenção estatal, pela via de processos de modernização conservadora no Brasil (Behring, 2003), a partir dos anos 1930. Essa expansão do papel do Estado, em sintonia com as tendências mundiais após a grande crise capitalista de 1929, mas mediada pela particularidade histórica brasileira, envolveu também a área social, tendo em vista o enfrentamento das latentes expressões da questão social, e foi acompanhada pela profissionalização do Serviço Social, como especialização do trabalho coletivo. (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 13).

A intervenção do Estado brasileiro nas demandas de ordem social se materializou na implementação das políticas sociais, dentre elas a de educação. Ao ser acessada tanto pela classe trabalhadora quanto pelos membros da burguesia, ela se firma como um lócus onde se manifestam diversas expressões da “*questão social*”, que demanda a intervenção das/dos assistentes sociais.

Foram as lutas sociais que, rompendo o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolaram a “*questão social*” para a esfera pública. Elas passam a exigir a interferência do Estado no reconhecimento e a legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos, consubstanciados nas políticas e serviços sociais, mediações fundamentais para o trabalho do assistente social (FERNANDES, 1975, apud IAMAMOTO, 2008, p. 119-120).

Além de fator determinante do surgimento das políticas sociais, as expressões da “*questão social*” sofrem dialeticamente os efeitos dessas políticas (Behring; Boschetti, 2016) que compõe a proteção social e favorecem o acesso e a garantia dos direitos sociais. Porém, segundo Fernandes (1975) apud Iamamoto (2008), há uma particularidade na “*questão social*” brasileira. Com surgimento na transição do capitalismo competitivo para o monopolista, foi orientada por uma burguesia com caráter de democracia restrita, ou seja, descompromissada a política

democrática nacionalista e com o desenvolvimento de autonomia interna. Essa condição particular de inserção do Brasil no capitalismo mundial e de dependência da burguesia brasileira em relação à burguesia internacional é quem orienta a caráter das políticas sociais, atravessando, portanto a realidade profissional do/a assistente social.

Dessa forma, é fulcral ao debate da educação enquanto política social e área de atuação profissional, demarcar qual entendimento de política social que nos orienta no percurso deste trabalho. Comungamos do que Behring; Boschetti (2013) colocam a respeito de somente o método histórico-dialético fornecer elementos para uma interpretação consistente sobre o são as políticas sociais e qual a sua funcionalidade na sociabilidade do capital.

A análise das políticas sociais sob o enfoque dialético precisa considerar alguns elementos essenciais para explicar seu surgimento e desenvolvimento. O primeiro é a natureza do capitalismo, seu grau de desenvolvimento e as estratégias de acumulação prevalentes. O segundo é o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais, e o terceiro é o papel das classes sociais. Nessa direção, não se pode explicar a gênese e o desenvolvimento das políticas sociais sem compreender sua articulação com a política econômica e a luta de classes. É imprescindível analisar aspectos centrais da políticas econômicas como índices de inflação, taxas de juros, taxas de importação/exportação, distribuição do produto interno bruto nos orçamentos das políticas econômica e social, grau de autonomia do Estado na condução da política econômica, acordos assinados com organismos internacionais e concentração da riqueza socialmente produzida, de modo a mostrar seus efeitos sobre a conformação das políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 44).

É importante pontuar as interferências que as políticas sociais sofrem de diferentes agentes, o que lhes condiciona cenários de avanço ou de retrocesso de acordo com as forças em disputa. O Estado, como mediador dos interesses das duas classes sociais antagônicas, ao conduzir as políticas sociais e econômicas, torna possível “avaliar o caráter e as tendências [de sua] ação [...] e identificar os interesses que se beneficiam de suas decisões e ações” (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 44).

Também as forças políticas organizadas no âmbito da sociedade civil interferem na realidade das políticas sociais. Elas podem ser de natureza classista em defesa dos direitos dos trabalhadores, “bem como de organizações não governamentais que muitas vezes se autoproclamam ‘imparciais’, mas que, submetidas a uma análise mais minuciosa, acabam revelando seus interesses de classe” (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 44).

Há também a dimensão cultural, que associada à política, admite que os valores construídos socialmente e assumidos pelos sujeitos são fatores que sugestionam também as políticas. Segundo as autoras, a direção moral e intelectual dada às políticas sociais, sintetiza diferentes projetos societários que representam também diferentes concepções de legitimação de parâmetros de proteção. “Exemplo disso é o período em que estamos vivendo, de retomada de valores liberais, de responsabilização individual pela condição de pobreza, o que justifica ideoculturalmente a focalização das políticas sociais” (BEHRING; BOSCHETTI, 2016, p. 45).

A relação entre o Serviço Social e a Educação resulta de um processo histórico construído desde a gênese da profissão no início do século XX “seja pela inserção, mesmo que de forma tímida em espaços sócio ocupacionais da Política de Educação formal ou não formal, seja pelo viés da construção da formação profissional” (DUARTE; SILVA; DANTAS; DAROS; BRANT, 2019, p. 21).

De acordo com Iamamoto; Carvalho (2006), uma das primeiras instituições de grande porte a incorporar o Serviço Social como processo prático direcionado a uma finalidade determinada foi o SENAI. A sua criação representava uma adequação da força de trabalho juvenil à “racionalidade econômica e empresarial capitalista” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 256) expressas nas necessidades da indústria. Nesse sentido, o desenvolvimento da produção industrial capitalista à medida que inaugura “novas necessidades objetivas da produção” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 256) também produz novas condições para reprodução da força de trabalho.

Tais modificações repercutem em uma mudança no comportamento do Estado e dos empresários brasileiros em relação à classe trabalhadora juvenil: a postura assistencialista e paternalista é deixada de lado e em seu lugar é assumida uma nova política, de caráter global, onde educação e saúde são protagonistas e representam uma nova racionalidade sobre as necessidades de existência, produção e reprodução da força de trabalho³⁶ (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006).

³⁶ Segundo Iamamoto; Carvalho (2006) uma pesquisa realizada a partir do patrocínio do Sindicato da Indústria de Fiação e Tecelagem em Geral sediada em São Paulo foi a responsável por apontar a urgência da implementação de serviços sociais na etapa produtiva. A investigação se propôs a identificar os motivos de desajuste dessa força de trabalho e os empecilhos a um desenvolvimento escolar normal e através dela foram identificados como sendo: 1) alimentação insuficiente e condições insalubres de armazenamento de alimentos como fator que contribui em perdas energéticas dos jovens e prejuízo ao processo produtivo; 2) saúde - questões que envolvem falta de asseio corporal e o comprometimento da saúde dos jovens devido às moléstias; 3) recreação - sem

A implantação do SENAI aparece assim, claramente, como elemento constitutivo desse processo de aprofundamento do capitalismo e submetido a essa nova racionalidade, através da qual deve ser conduzida a “questão social” e as novas necessidades geradas por aquele aprofundamento. [...]

O SENAI será assim um misto de dois processos históricos de qualificação da Força de Trabalho. Combinará - para a reprodução da Força de Trabalho enquanto tal - a violência simbólica do sistema escolar com a coerção e o autoritarismo das unidades de produção. O empresariado confiará aos *verdadeiros educadores* a tarefa de aprimoramento dos atributos *morais e cívicos* da juventude operária. Estes deverão - juntamente com a qualificação técnica - tentar incultar os requisitos psicossociais necessários à reprodução da ordem capitalista industrial, isto é, *produzir* o operário ajustado a esse estágio de desenvolvimento da formação econômico-social brasileira (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 257-258 grifos do autor).

O assistente social é um dos profissionais chamados a contribuir na etapa de educação social e moral associada ao ensino técnico. Coube a este/esta profissional atuar no ajuste moral e disciplinamento da força de trabalho em formação no SENAI. O protagonismo de sua atuação justifica-se devido à sua contribuição como “ação ideológica de ajustamento e a coordenação da utilização dos serviços socioassistenciais corporificados” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 259).

A partir de uma postura profissional com direcionamento determinista alinhado com o processo da sociedade de um lado e a miserabilidade proletária de outro, é visível a adesão da profissão “com o processo de desenvolvimento capitalista em toda a teorização das práticas a serem desenvolvidas. Toda ela estará voltada para o ajustamento do trabalhador à ordem capitalista amadurecida” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 263).

Desde sua inserção no SENAI até a contemporânea atuação na educação profissional e tecnológica, a inserção do assistente social acompanha a dinâmica das alterações no contexto socioeconômico, cultural e político brasileiro, mas também as transformações vivenciadas pela própria profissão. Ao longo de sua trajetória, a profissão foi orientada por diferentes correntes teóricas, dentre elas o estrutural funcionalismo, o positivismo e o marxismo. Cada uma delas fornece um direcionamento à postura profissional, interferindo diretamente na forma como os/as

descansar o necessário e se alimentando de forma precária, nervosismo e mal humor eram recorrentes entre os jovens acompanhados; 4) acidentes de trabalho atingiram cerca de 16% do total de alunos de uma escola pesquisada. A associação direta feita entre prevenção de acidentes, bem-estar dos jovens trabalhadores e rendimento do trabalho, no entanto, era considerada a partir de julgamento morais do comportamento dos indivíduos. As “‘carências’ psicológicas e morais do proletariado” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 261) eram associadas aos seus “maus hábitos, desvios morais sendo eles também portadores de uma tendências à promiscuidade que poderia ser agravadas.

profissionais lidavam com os usuários e se relacionavam com a estrutura social capitalista.

Somente no final da década de 1970 e início da década de 1980 que o Serviço Social, apoiado na teoria marxista, acompanhando um movimento latinoamericano³⁷ de transformação da profissão, se firma como profissão qualificada academicamente e politicamente, dotada de arcabouço teórico-metodológico capaz de responder de forma qualificada às diversas expressões da “questão social” colocadas na realidade brasileira (OLIVEIRA; CHAVES, 2017).

De maneira mais particular, o IFMG se coloca no cenário nacional da formação tecnológica e profissional, ofertando também as modalidades superior, básica e profissional, com estrutura multicampi e pluricurricular (IFMG, 2021 apud MIRANDA; OLIVEIRA, 2021) e se coloca como local de atuação profissional dos/das assistentes sociais. Na instituição, essa atuação tem na Política de Assistência Estudantil uma ferramenta primordial para o atendimento das demandas apresentadas pelos alunos.

2.2 Interloquções entre a trajetória da Assistência Estudantil, o PNAES, a Política de Assistência Estudantil do IFMG-OP e a atuação profissional na instituição

O processo de expansão da educação superior, pública e privada, principalmente na década de 1970 (MANCEBO, 2010 apud MANCEBO, 2014, p. 2), significou a ampliação expressiva do número de vagas e de matrículas. Compunha este cenário uma população muito específica que antes não conseguia acessar o ensino superior — a juventude mais pobre — e que, por apresentar especificidades, demandava, pois, um atendimento delineado por ações específicas para tal público (IMPERATORI, 2017).

³⁷“A própria construção deste projeto no marco do Serviço Social no Brasil – tem uma história que não é tão recente, iniciada na transição da década de 1970 à de 1980. Este período marca um momento importante no desenvolvimento do Serviço Social no Brasil, vincado especialmente pelo enfrentamento e pela denúncia do conservadorismo profissional. É neste processo de recusa e crítica do conservadorismo que se encontram as raízes de um projeto profissional novo, precisamente as bases do que se está denominando projeto ético-político” (NETTO, 1999, p. 1).

Neste período, quando a juventude passou a migrar de suas cidades rumo às capitais buscando formação acadêmica e se uniu ao movimento estudantil, desencadeou-se um processo de reivindicações e lutas, que culminaram no reconhecimento das instituições pela sua responsabilidade junto à conservação e prosseguimento de algumas demandas básicas dos estudantes que não tinham recursos para sua manutenção no ensino superior (SOUZA, 2005, apud IMPERATORI, 2017).

Em resposta à demanda por aumento do nível instrucional da população (nos níveis médio e superior e até mesmo pela manutenção destas instituições privadas de educação, o início do século XXI foi marcado por contrarreformas educacionais, em que foram apresentadas várias ações governamentais com vistas ao acesso e à permanência de estudantes nas instituições de ensino, assim como o Programa Universidade Para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e também o Pnaes (NASCIMENTO, 2013, apud PRADA; SURDINE, 2018, p. 274).

Segundo Imperatori (2017), a promulgação da Constituição Cidadã em 1988 representou a convergência de diversos setores da sociedade e movimentos sociais em defesa dos direitos sociais e políticos – entre eles a educação - que estava efervescente no processo de redemocratização. Ainda no cenário das normas jurídicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, estabelece as diretrizes para os diferentes níveis de educação e sublinha aspectos relacionados à assistência dos discentes na educação. “A Assistência Estudantil no âmbito do ensino superior foi regulamentada anos mais tarde” (IMPERATORI, 2017, p. 289).

Já nos anos 2000, instaurado em âmbito federal pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007 e implementado a partir de 2008, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma regulamentação fruto da luta coletiva composta por discentes, docentes e dirigentes das instituições federais de ensino superior brasileiras em direção à efetivação e garantia da assistência estudantil enquanto um direito social direcionado à igualdade de oportunidades à heterogeneidade que compõe o corpo discente do ensino superior público (IMPERATORI, 2017).

Este marco jurídico confirma sua importância à medida que se coloca como referencial para os Programas de Assistência Estudantil realizados na forma de projetos pelas instituições federais de ensino superior de todo o país, direcionando

as áreas de ação da política. É voltado aos discentes de cursos presenciais de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e tem sua efetivação datada a partir de 2008.

É importante ressaltar que o decreto foi escrito originalmente para instituições federais exclusivamente de ensino superior, no entanto, mais tarde o mesmo foi adequado para atender as particularidades dos Institutos Federais (IFs), com o acréscimo do Art. 4º em seu conteúdo.

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (BRASIL, 2010 apud PEDROSO, 2018, p. 140, grifos nossos).

“O PNAES (...) regula que a instituição federal deverá definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados” (PEDROSO, 2018, p. 141), estabelece assim o controle social da política de assistência estudantil, no sentido possibilitar que ela se efetive institucionalmente junto às demais atividades relacionadas ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão. Com foco na permanência dos discentes nos seus respectivos cursos presenciais de graduação nas instituições federais de ensino superior, contribuindo no combate à evasão e à repetência. O objetivo era viabilizar uma proposta de igualdade de oportunidades entre todos os estudantes das instituições, contribuindo na melhoria do desempenho acadêmico destes alunos.

Em âmbito nacional, o PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Oferta e execução de tais ações são definida pelas próprias instituições de ensino, que também deverão acompanhar seu desenvolvimento e avaliá-las.

O Pnaes garante a cada IFs autonomia para utilizar os recursos disponibilizados, de acordo com suas demandas, peculiaridades locais e características regionais. Articula diversas áreas com o objetivo de fornecer maneiras eficientes para que haja melhoria no desempenho acadêmico do aluno. Visa atender prioritariamente os estudantes com renda até um salário mínimo e meio per capita, e estudantes de escola pública para evitar e/ou diminuir os índices de repetência e evasão. (BRASIL, 2010, apud PRADA; SURDINE, 2018, p. 271).

Ademais, o contexto de sua aprovação, idêntico ao que foi aprovado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), assinala as modificações vivenciadas pelas instituições de

educação, ciência e tecnologia, importantes para a inserção de novos profissionais, dentre eles as/os assistentes sociais (DUARTE; SILVA, et al, 2019). É importante pontuar que a rede federal de ensino tecnológico e profissional³⁸ é formada por outras instituições além dos institutos federais.

Miranda; Oliveira (2021) indicam que há uma relação direta entre o aumento da inserção de assistentes sociais na área e a implementação do PNAES. Em pesquisa realizada com os/as 14 assistentes sociais do IFMG acerca do tempo de sua atuação profissional na instituição, os dados obtidos expressam a importância da inserção das/dos assistentes sociais na implementação do PNAES, que resultou numa maior inserção destes profissionais na área.

Em 2010 foi realizado o primeiro concurso público com a oferta de 01 vaga para assistente social, para atender o campus São João Evangelista. Porém, foi convocada mais uma profissional para o campus Governador Valadares. Até o ano de 2021, foram realizados mais 02 concursos, um em 2014 e o outro em 2016. Atualmente, 15 assistentes sociais estão vinculados a esta instituição. Esses profissionais compõem o Núcleo de Assistentes Sociais do IFMG (NASIFMG) criado através da Portaria no 716 de 07 de outubro de 2010. Este coletivo foi organizado com a finalidade de promover a “articulação dos Assistentes Sociais do Instituto, e tem como proposta o fortalecimento da categoria visando à melhoria do fazer profissional em consonância com o Projeto Ético-Político do Serviço Social” (IFMG, 2010 apud MIRANDA; OLIVEIRA, 2021, p. 59-60).

Ademais, esse aumento da inserção destes/destas profissionais na formação tecnológica, ilustrado a partir da realidade do IFMG-OP, também perpassa a presença das principais expressões da “*questão social*” materializadas na forma de demandas institucionais e dos usuários atendidos nas instituições e diretamente associadas às condições e relações de trabalho e renda. Elas expressam, em sua maioria, a falta de condições financeiras dos alunos e dos seus grupos familiares para arcar com despesas básicas como alimentação, moradia e transporte, que interferem na permanência destes alunos na instituição.

No IFMG-OP, o PNAES embasou a criação do Programa de Assistência Estudantil, implementado em 2011, que é orientado também pelas diretrizes da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e a Instrução Normativa vigente á época. O objetivo era “assegurar a permanência dos discentes

³⁸“A Lei nº 11.892/2008, que criou Rede Federal, define em seu Artigo 1º que esta Rede é constituída pelas seguintes instituições: I – os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; II – a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; III – os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso do Rio de Janeiro e de Minas Gerais; IV – as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008). Posteriormente, em 2012, o Colégio Pedro II (uma instituição existente desde 1837, quando o Brasil era uma monarquia), foi agregada à Rede Federal” (SOUZA; MEDEIROS NETA, 2021, p. 112).

matriculados nos cursos ofertados” (IFMG, 2020, p. 2) buscando abrandar e reduzir a evasão escolar resultante da ausência ou na escassez de ordem financeira, e contribuir na igualdade de oportunidade aos diferentes sujeitos.

Já a Política de Assistência Estudantil, datada de 2019 e com modificações realizadas em 2020, “se configura num conjunto de princípios e diretrizes que orientam o desenvolvimento de ações que buscam democratizar o acesso e a permanência dos estudantes no Instituto” (IFMG, 2020, p. 2). A sua implementação confirma este espaço como um local de exercício democrático, de respeito às diferenças, de tolerância, de convivência humana, social, política e cultural, de elaboração de valores, bem como de produção e compartilhamento de conhecimento (IFMG, 2020).

Dentre os seus objetivos, pode-se citar, principalmente: a viabilização da permanência dos estudantes matriculados em seus cursos presenciais, de forma a contribuir na redução da evasão e das desigualdades econômicas, regionais, educacionais, sociais e culturais colocadas à este público e aos seus grupos familiares; fornecer incentivo pedagógico com propósito de reduzir a retenção e aperfeiçoar o desempenho acadêmico; favorecer o processo de formação democrática assegurando o pluralismo, a diversidade, a inclusão social e fortalecendo a cidadania (IFMG, 2020).

A realidade que a política e o programa de assistência estudantil buscam atender expressam a condição de inserção econômica do Brasil no capitalismo mundial, conforme discutido no capítulo 1, é que orienta as políticas sociais através de “diretrizes de focalização, descentralização, desfinanciamento e regressão do legado dos direitos do trabalho” (IAMAMOTO, 2008, p. 118-119). Este cenário de desmonte e fragmentação das políticas repercute em desafios para a construção de uma prática profissional crítica e interventiva também na esfera da educação.

Esse cenário avesso aos direitos nos interpela. Atesta, contraditoriamente, a urgência de seu debate e de lutas em sua defesa, em uma época que descaracterizou a cidadania ao associá-la ao consumo, ao mundo do dinheiro e à posse das mercadorias. A luta pela afirmação dos direitos é hoje também uma luta contra o capital, parte de um processo de acumulação de forças para uma forma de desenvolvimento social, que possa vir a contemplar o desenvolvimento de cada um e de todos os indivíduos sociais. Esses são, também, dilemas do Serviço Social (IAMAMOTO, 2008, p. 118-119).

Cabe então ao profissional utilizar-se das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política para construir uma intervenção que supere a

imediatez do fenômeno, e que não assuma o limite da própria política como o limite de sua atuação. Isto, pois, “as políticas sociais que compõem a proteção social tem se constituído em respostas, muitas vezes fragmentadas, para as complexas expressões da questão social produzidas neste sistema de exploração e dominação” (CFESS, 2013, p. 27).

O interesse em transformar os desafios cotidianos em objetos de estudo é a tarefa em perquirir no real as determinações que se colocam no imediato, no intuito de, sucessivamente, se aproximar à essência dos fenômenos que se apresentam qualificam a intervenção na superação das demandas que surgem com a finalidade de ampliar, cada vez mais, o acesso, a permanência e a conclusão com êxito dos educandos nos processos educacionais. Tal postura reflete o compromisso profissional em articular o trabalho profissional enquanto práxis, contemplando as dimensões, indissociáveis, teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, no direcionamento do projeto profissional (DUARTE; SILVA; et al, 2019, p. 21).

Ao mesmo tempo em que a contrariedade da realidade de atuação contribui no processo para se “alcançar o significado social deste tipo de especialização do trabalho coletivo (social)” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 16), ela também demarca a importância da defesa do novo horizonte societário que o projeto profissional hegemônico coloca. Direcionada por inclinações distintas, às quais é impossível declinar, sua intervenção profissional está “organicamente vinculada às configurações estruturais e conjunturais da ‘questão social’ e às formas históricas de seu enfrentamento, que são permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 154 apud IAMAMOTO, 2008, p. 120).

No entanto, a atuação profissional da/o assistente social deve ser pautada na defesa e no fortalecimento dos direitos sociais, buscando através de sua intervenção forjar as mediações para a construção de outra sociabilidade (CFESS, 2013). A compreensão do contexto sócio-histórico onde o/a assistente social irá intervir demanda que este/esta profissional possua competências gerais, descritas na Lei 8662/93.

- apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade;
- análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e as particularidades regionais;
- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, no cenário internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (ABEPSS, 1996, apud CFESS, 2013, p. 26).

Como compromisso de atendimento à essas competências, Guerra (2009) salienta ser imprescindível que o/a assistente social possua um perfil profissional³⁹ construído mediante um referencial teórico-metodológico bem fundamentado, que viabilize “um rigoroso tratamento crítico-analítico, um conjunto de valores e princípios sociocêntricos adequados ao *ethos* do trabalho e um acervo técnico-instrumental que sirva de referência estratégica para a ação profissional” (GUERRA, 2009, p. 1).

No que tange às atribuições e competências desta/deste profissional na área da educação, e nos demais espaços sócio ocupacionais onde ela/ele atua, estas são direcionadas pelo Código de Ética de 1993, pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e pela Lei nº 8.662/1993 (CFESS, 2013). Estes instrumentos afirmam a concepção de projeto ético-político profissional hegemônico no serviço social brasileiro e devem ser observados e respeitados tanto pelos profissionais, quanto pelas instituições empregadoras.

Vale lembrar que competências expressam a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais’ e atribuições se referem às funções privativas do/a assistente social, isto é, suas prerrogativas exclusivas (IAMAMOTO, 2002, p 16 apud CFESS, 2013, p. 25-26).

Vale pontuar como um avanço à trajetória de inserção profissional na educação, a contemporânea promulgação da Lei 13.935/2019, em 12/12/2019, que trata da inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica brasileira. Resultado de uma longa trajetória em defesa dessa pauta, essa lei é reflexo do movimento que já aparecia nas produções da categoria em 2013, de movimentação coletiva de enfrentamento e resistência promovida pelo conjunto CFESS/CRESS, CFP, outras categorias, de diversos setores da sociedade civil organizados, e se efetiva quase duas décadas após a elaboração do Projeto de Lei 3688/2000 ou simplesmente PL Educação (CFESS, 2012).

É, portanto, uma consequência positiva de anos de resistência, enfrentamento e luta articulada à categoria dos psicólogos, em defesa dos direitos

³⁹Ainda conforme a autora, somente uma formação comprometida com uma leitura crítica e analítica dos fenômenos será capaz de “desvendar as dimensões constitutivas da chamada questão social, do padrão de intervenção social do Estado nas expressões da questão social, do significado e funcionalidade das ações instrumentais a este padrão, através da pesquisa, a fim de identificar e construir estratégias que venham a orientar e instrumentalizar a ação profissional, permitindo não apenas o atendimento das demandas imediatas e/ou consolidadas, mas sua reconstrução crítica (GUERRA, 2009, p. 1).

da classe trabalhadora, que agora terá atendimentos na rede pública de ensino realizados por equipes multiprofissionais, compostas por assistentes sociais e psicólogas(os), que “deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais” (BRASIL, 2019).

Durante essa trajetória de quase 20 anos de luta, a categoria do Serviço Social se mobilizou e produziu inúmeros documentos⁴⁰, além de participar de votações, reuniões e audiências no Congresso Nacional, sempre pautando a necessidade da inserção destes profissionais, e também dos psicólogos, nesse campo extenso e desafiador que é a educação básica. Nessas produções já se identificava uma maior inserção das/dos assistentes sociais na esfera público-privada e a expansão da visibilidade do assistente social na área da Educação, condicionadas pelas políticas macroestruturais e pela inserção brasileira no contexto neoliberal.

Embora a vitória seja significativa e deva ser comemorada, por outro lado, é preciso atentar-se ao fato de que a luta continua: a materialização desta lei enfrentará todos os desafios que são comuns à educação enquanto política pública em um contexto de cortes orçamentários e desmonte das políticas sociais somados àqueles que já fazem parte do dia-a-dia profissional das/dos assistentes sociais em outros campos sócio ocupacionais.

⁴⁰Destaque para o documento “Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação” elaborado pelo professor Ney Luiz Teixeira de Almeida em 2003 e a brochura produzida pelo conjunto CFESS/CRESS de nome “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação”, lançada em 2013.

CAPÍTULO 3 - A/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO IFMG-OP

3.1 Reflexões sobre a realidade de atuação profissional do (a) assistente social no IFMG OP propostas a partir das produções de ex-estagiários (as) do setor de Serviço Social

O trabalho profissional do/a assistente social é atravessado por diversas expressões da “*questão social*”, que são seu principal objeto de intervenção profissional. Tais expressões, como “desemprego ampliado, precarização exacerbada, rebaixamento salarial acentuado, [e a] perda crescente de direitos – [são] o desenho mais frequente da classe trabalhadora” (COSTA, 2020, p. 972) e perpetuam a sua condição de explorada.

Neste sentido, esta pesquisa busca identificar o papel do assistente social na educação tecnológica a partir do recorte de sua atuação no IFMG campus Ouro Preto. Para o desenvolvimento do trabalho, adotou-se a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico-documental. Considerando que a fonte de investigação mais rica é a própria realidade, de acordo com Minayo (2002), toma-se como elementos de estudo a documentação produzida por ex-estagiárias (os) do Serviço Social da instituição no período de 2018 a 2021 e legislações pertinentes à temática como o Código de Ética dos Assistentes Sociais, a Lei Federal 8.662/93 por exemplo, sobre as quais lançou-se luz a partir do referencial teórico-metodológico dos capítulos 1 e 2.

A análise documental, a qual se propõe este capítulo, adotou como exemplo a organização estrutural oferecida em Pimentel (2001)⁴¹, de modo a facilitar as discussões posteriores. Importante pontuar que essa orientação é de ordem meramente organizativa, e não contrasta ou altera a escolha do método histórico dialético como ferramenta de compreensão e análise dos dados. A fio, tem-se o resultado do levantamento dos dados que foram selecionados para análise que resultaram neste capítulo.

Cabe pontuar a importância da etapa do estágio supervisionado para além de um componente curricular obrigatório de formação em Serviço Social. Trata-se de

⁴¹De acordo com Pimentel (2001), são raras as vezes a apresentação do percurso metodológico que orienta a realização de uma pesquisa documental identifica “o percurso do pesquisador, desde o momento em que estabelece sua meta de pesquisa até as conclusões apresentadas mediante a análise” (PIMENTEL, 2001, p. 180). A autora então, “esperando que seja útil a outros pesquisadores que se interessam pela análise de documentos” (PIMENTEL, 2001, p. 180), descreve o percurso utilizado em sua pesquisa.

uma vivência de ensino-aprendizagem, onde o/a discente em formação se aproxima da atuação profissional e começa a construir sua identidade profissional.

Para o exercício de determinadas profissões é exigido do discente um período de estudos práticos, caracterizando-se assim uma situação proporcionadora de aprendizagem e de aquisição de experiências. O Estágio, portanto, possibilita a transposição do conceito aplicado à situação ideal para a situação factual do trabalho que se realiza. Em se tratando do Serviço Social, a prática do Estágio Curricular assume uma perspectiva totalizante da profissão, pois pressupõe reflexão da teoria, da prática e das relações da categoria profissional com a sociedade, em diferentes momentos históricos. Conceitualmente, uma proposta de Estágio é processual e configurada historicamente à vista das determinações estruturais e contextuais enquanto os profissionais vão construindo diferentes visões de mundo e de propostas de ações (CRESS-MG, 2018, p. 3-4).

No âmbito da UFOP, ao longo das etapas de Estágio Obrigatório em Serviço Social I, II e III, que são componentes curriculares obrigatórias, uma série de documentos são produzidos pelos discentes. Estes documentos, instituídos pela Política de Estágio em Serviço Social da UFOP (2012) e discriminados no Quadro 1, são instrumentos de avaliação pedagógica no âmbito das Oficinas Estágio Supervisionado Obrigatório em Serviço Social I, II e III.

Para além de uma exigência pedagógica, a produção documental materializa o esforço dos discentes para sistematizar as atividades vivenciadas no campo de estágio e propor reflexões acerca da sua experiência, do processo de trabalho do profissional e das condições colocadas para a construção de uma intervenção crítica e socialmente referenciada.

Dentre os documentos listados no Quadro 1, foram selecionados aqueles que continham uma expressiva riqueza de elementos relatados, fundamentais à compreensão sobre o cotidiano e a realidade de atuação profissional naquele espaço sócio ocupacional.

Em seguida, após a delimitação dos materiais a serem consultados (Quadro 2) foram realizadas sucessivas aproximações junto a essas documentações. Deste processo, depreende-se a seleção de trechos de cada produção, onde estavam relatadas as principais informações sobre o cotidiano e a atuação profissional do/da assistente social na instituição que possibilitasse identificar as principais demandas, os limites e possibilidades da atuação neste espaço sócio ocupacional.

A partir dos elementos relatados nestes trechos, buscou-se identificar se as principais atividades realizadas pelo/a assistente social do IFMG estão em concordância com o que está colocado pelas legislações pertinentes à área.

Quadro 1. Relação dos materiais exigidos para avaliação pedagógica nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Serviço Social I, II e III da UFOP

Documento	Fase de Estágio	Periodicidade da produção	Obrigatório ou complementar/opcional
Carta de Encaminhamento	I	Único (desde que não haja mudança no campo de estágio ao longo do prazo de um ano e meio de estágio obrigatório)	Obrigatório
Termo de Compromisso	I, II e III	Único a cada semestre estagiado	Obrigatório
Cadastro Institucional	I	Único (desde que não haja mudança no campo de estágio ao longo do prazo de um ano e meio de estágio obrigatório)	Obrigatório
Auto avaliação da/o estagiária/o	I, II, III	Único a cada semestre estagiado	Obrigatório
Avaliação da supervisora de campo	I, II e III	Único a cada semestre estagiado	Obrigatório
Declaração de exercício de supervisão de estágio	I, II e III	Único a cada semestre estagiado	Obrigatório
Plano de Atividades de Estágio	I, II e III	Único a cada semestre estagiado	Obrigatório
Relatório Semestral de Estágio	I, II e III	Único a cada semestre estagiado	Obrigatório
Relatório Mensal de horas	I, II e III	Mensal	Obrigatório
Projeto de Intervenção Fase 1	II	Execução: Estágio Supervisionado em Serviço Social II	Obrigatório
Projeto de Intervenção Fase 2	III	Execução: Estágio Supervisionado em Serviço Social III	Obrigatório
Relatório final de horas	I, II e III	Semestral final do semestre	Obrigatório
Diário de Campo	I, II e III	Registros diários, semanais e mensais definido pelo estagiário (a)	Opcional

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 2. Relação de produções de ex-estagiárias (os) consultadas.

Autoria	Documento	Mês/ ano da produção
EST1	Relatório Semestral de Estágio I	2018
	Plano Semestral de Estágio II	2018
	Relatório Semestral de Estágio II	2018
	Projeto de Intervenção	2018
	Relatório Semestral de Estágio III	2019
	Relatório mensal de horas de estágio	Junho/2018 Maio/2019
EST2	Relatório Semestral de Estágio II	2021
	Projeto de Intervenção	2021
	Relatório Semestral de Estágio III	2021
	Relatório mensal de horas de estágio	Outubro/2019 Novembro/2019 Fevereiro/2020 Março/2021 Abril/2021 Maio/2021 Junho/2021 Julho/2021
EST3	Plano Semestral de Estágio I	2019
	Relatório Semestral de Estágio I	2019
	Plano Semestral de Estágio II	2021
	Relatório Semestral de Estágio II	2021
	Plano Semestral de Estágio III	2020
	Relatório Semestral III	2021
	Relatório mensal de horas de estágio	Fevereiro/2021 Março/2021 Abril/ 2021

Fonte: Elaboração Própria

Os documentos supracitados no quadro acima têm cópias arquivadas⁴² pela Coordenação de Estágio em Serviço Social da UFOP e pelos/as profissionais supervisores/as de campo. As tentativas de contato com a Coordenação do curso de Serviço Social da UFOP com intuito de acessar tais cópias não foram bem sucedidas: fatores como a condição de pandemia de Covid-19, o isolamento social e o trabalho em *home office* dela decorrentes inviabilizaram a consulta aos itens que estavam arquivados somente em cópias físicas.

Também foram realizadas tentativas de acesso a esses materiais através do contato com um/uma profissional que já atuou no IFMG-OP e com a/o atual assistente social do *campus*. Foi através destes últimos contatos que cópias digitais e físicas puderam ser consultadas, possibilitando assim a realização da pesquisa documental.

Dentre os documentos do Quadro 2, destacam-se os Planos de Estágio I, II e III, os Relatórios Semestrais de Estágio I, II e III e os Relatórios Mensais de Horas. Diante da centralidade das categorias trabalho do assistente social e expressões da “*questão social*”, amplamente discutidas nos capítulos anteriores, foram selecionados trechos cujo conteúdo permitisse qualificar atuação profissional naquele espaço profissional, identificando as principais atividades que se colocam na rotina profissional na instituição, elementos fulcrais à proposta de reflexão sobre o papel do/a assistente social no IFMG-OP.

As análises foram propostas à luz do referencial bibliográfico discutido nos capítulos anteriores, legislações brasileiras e documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS (Quadro 3).

⁴²Exceto o Diário de Campo.

Quadro 3. Documentos produzidos pelo conjunto CFESS/CRESS e legislações que possuem relação direta com o papel do assistente social no IFMG-OP

Legislação/documento	Descrição resumida	Autoria	Ano
Lei nº 8.662, DE 7 DE JUNHO DE 1993	Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências	BRASIL	1990
PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007	Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	2007
DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010.	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.	BRASIL	2010
Política de Estágio em Serviço Social	Diretrizes que orientam o Estágio em Serviço Social para discentes da UFOP	UFOP	2012
SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	Visa "contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras" (CFESS, 2013, p. 7)	CFESS	2013
RESOLUÇÃO Nº 3 DE 23 DE MARÇO DE 2019	Dispõe sobre a Aprovação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFMG.	BRASIL	2019
INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 2 DE 03 DE ABRIL DE 2019	Dispõe sobre normas complementares à RESOLUÇÃO No 3 DE 23 DE MARÇO DE 2019 que Dispõe sobre a Aprovação da Política de Assistência Estudantil	IFMG	2019
RESOLUÇÃO Nº 9 DE 03 DE JULHO DE 2020	Dispõe sobre a Aprovação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFMG e Revogação da Resolução nº 3/2019.	IFMG	2020
Código de Ética do/a assistente social		CFESS	1993

Fonte: Elaboração Própria

Em sequência, são apresentados trechos dos materiais consultados. Em um primeiro momento, foram propostas reflexões sobre a atuação profissional e principais demandas. Em um segundo momento, foram trazidas algumas das principais influências do contexto pandêmico sobre a realidade de atuação profissional.

Tais extrações “se constituíram num banco de dados de informações, cuja vantagem consistiu em poder relacioná-las, sem perder de vista a contextualização de toda a obra” (PIMENTEL, 2001, p. 184), se tornando fonte profícua para as reflexões que se seguem:

“As funções desempenhadas pela profissional são planejamento, elaboração, execução e avaliação do Programa de Assistência Estudantil do IFMG; avaliação socioeconômica dos estudantes para fins de concessão dos auxílios ofertados pelo Programa de Assistência Estudantil do IFMG; entrevista/atendimento/orientação social aos estudantes, familiares/ responsáveis, servidores e algumas demandas da comunidade externa; encaminhamentos e direcionamento das demandas dos estudantes e servidores; visita domiciliar; visita no alojamento; reuniões com moradores do alojamento; reuniões (com equipe, direção, pedagogia, setor de saúde e outras equipes multidisciplinares), reuniões com o Núcleo de Assistentes Sociais do IFMG (NASIFMG); participação no NAPNEE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas), Elaboração de relatórios e pareceres referente às demandas do Serviço Social; supervisão de estagiário de Serviço Social; elaboração/Participação de projetos de extensão e pesquisa; participação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação do Instituto; elaboração junto ao NASIFMG do plano de trabalho do Serviço Social. A rotina de trabalho da assistente social do campus observada neste período de estágio se dá no processo de análise de avaliação socioeconômica do campus Ouro Preto que é realizada em conjunto com o NASIFMG e que ocorre a cada período letivo. É importante salientar que as análises das avaliações socioeconômicas dos outros campi também é feito pelo núcleo e possui a participação dela” (EST1, 2018).

“A assistência estudantil irá viabilizar condições de permanência dentro da instituição aos alunos de perfis mais vulneráveis. Com isso, o assistente social busca intervir então sobre a realidade vivida por esses estudantes. Mas no atual cenário político de cortes orçamentários da educação e do contexto de pandemia de Covid-19, interfere diretamente no fazer profissional, fazendo necessário trabalhar num perfil mais focalizado, atendendo o perfil mais vulnerável” (EST2, 2021).

“No entanto, [...] o papel do assistente social vai muito além de realizar as avaliações socioeconômicas para concessão de auxílios, este

profissional é de suma importância no acompanhamento dos alunos que pode ser construído mediante uma atuação fundamentada nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativo, com objetivo de identificar demandas para além daquelas que são alvo dos auxílios do programa. Além de encaminhamentos à rede e à outras políticas, o assistente social é um dos profissionais chamados a compor os espaços de debates sobre direitos estudantis e lutas gerais da classe trabalhadora, sempre no sentido de fortalecer o projeto ético político da profissão comprometido com a ruptura com a sociabilidade capitalista e a defesa de um novo horizonte societário onde estejam cessadas as relações de exploração do homem pelo homem [...]. Embora as questões a pouco discutidas tenham sido construídas em termos mais gerais, elas também podem ser interpretadas como possibilidades para qualificação da atuação profissional do assistente social também no campus Ouro Preto do IFMG” (EST3, 2021).

“Na especificidade da atuação profissional no campus Ouro Preto, um dos maiores desafios que a profissional enfrenta é o de conseguir responder qualificadamente tanto às demandas institucionais quanto às demandas apresentadas pelos usuários, sendo a única assistente social para atender um campus com cerca de 2.000 alunos matriculados nos diversos cursos que são ofertados nos turnos vespertino, noturno e integral. Tal realidade [...] acaba materializando a precarização do trabalho, os limites da autonomia relativa da profissional e o desafio de construir uma prática que fuja da reprodução mecanicista e que, para tanto, disponha de parcela de tempo para se refletir sobre a atuação profissional e assim estabelecer mediações que qualifiquem eticamente, socialmente e politicamente sua intervenção” (EST3, 2021).

Os trechos acima contêm elementos que enriquecem uma tentativa de aproximação junto à realidade de atuação naquele espaço sócio ocupacional. A partir deles é possível identificar algumas das limitações próprias das relações sócio históricas determinadas pelo mpc e que se manifestam na realidade social e econômica dos discentes da instituição e de seus grupos familiares. E mais, o conteúdo das extrações é sintomático do quanto essas relações, insuperáveis na ordem do capital, dificultam que a concretização da objetivação ética da prática profissional seja viabilizada em sua plenitude “de forma consciente, universalizante, livre, objetivando valores emancipatórios” (BARROCO; TERRA, 2012, p. 55).

Assinala-se também a partir das extrações apresentadas, que no âmbito do IFMG-OP as principais atividades realizadas pelo/a assistente social estão associadas à execução e acompanhamento do PAE, embora não seja limitada a elas. A concessão de auxílios socioeconômicos ofertados pelo PAE, realizada mediante parecer social elaborado pelo/a assistente social do campus, visa atender

a algumas das principais demandas apresentadas pelos alunos e alunas do IFMG-OP.

Tais demandas expressam a ausência de condições financeiras para arcar com as despesas de moradia, transporte, alimentação, o que interfere em maior ou menor grau na permanência e na trajetória escolar dos alunos, alunas e alunes⁴³. Elas corporificam a crise econômica vivenciada no contexto brasileiro anterior à pandemia, onde já se apresentava uma queda nas ocupações formais e uma expansão da informalidade, principalmente em atividades com baixa remuneração (MATTEI; HEINEN, 2019 apud MATTEI; HEINEN, 2022, p. 44).

Tanto as demandas, quanto o seu atendimento via PAE, também já se colocavam em um contexto anterior à pandemia, porém elas foram agravadas pelo cenário de ascensão do desemprego e dos trabalhos informais, cujos vínculos são extremamente frágeis. A era digital do trabalho resultou numa expansão no trabalho informal, que agora atinge cerca de 50% da população trabalhadora brasileira, e a deixa apartada dos direitos e da rede de proteção social (COSTA, 2020).

No entanto, o trabalho do/a assistente social vai além da realização de análises socioeconômicas para concessão de bolsas para alunos em situação de vulnerabilidade previstas pelo PAE (EST1, EST2 e EST3) Ainda estão previstas a realização das seguintes atividades: atendimentos a alunos e orientação deles e dos membros dos seus grupos familiares, encaminhamentos à Rede (EST1, EST3), participação em reuniões do NASIFMG (EST1) e de equipes multidisciplinares (EST3), acompanhamento do alojamento e questões a ele pertinentes (EST1, EST3), além de supervisionar estagiárias (os) de Serviço Social.

Ademais, a possibilidade de uma aproximação junto à realidade social, econômica e institucional dos (as) alunos (as) também é importante uma vez que possibilita a apreensão de elementos que possam identificar, por exemplo, a existência de uma situação de violação de direitos à qual alunos e alunas adolescentes possam estar submetidos. A potencialidade colocada ao trabalho do/da assistente social na educação profissional e tecnológica está associada à

⁴³Segundo reportagem veiculada no portal Guia do Estudante em 08/03/2021, o uso de pronomes neutros ainda está em discussão entre especialistas da Língua Portuguesa. No âmbito deste trabalho, assumimos a importância desses pronomes para representar aqueles indivíduos não binários. Para mais, consulte: Linguagem neutra: bobagem ou luta contra a discriminação? Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/linguagem-neutra-bobagem-ou-luta-contra-a-discriminacao/>>. Consultado em 19 maio 2022.

defesa dos direitos dos adolescentes alunos/alunas/alunes, contra as mais distintas violências, inclusive aquelas de natureza institucional. Nesse sentido, cabe ao profissional, identificada a situação de violação de direitos, acionar a Rede e movimentar um processo de proteção a esses sujeitos, que são sujeitos cujos direitos estão estabelecidos em lei específica.

Em sequência, retomando as atividades realizadas pelo/a profissional na instituição que foram identificadas através da consulta aos documentos, sublinha-se que elas estão em conformidade com as atribuições privativas descritas no Art. 5º da Lei nº 8662/93.

- I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;
- II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;
- III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social;
- IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social;
- V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;
- VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;
- VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;
- VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;
- IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social;
- X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social;
- XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais;
- XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas;
- XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional (CFESS, 2012, p. 45-47).

Há uma relação de proximidade entre as atribuições colocadas pela Lei 8662/93 e os princípios e diretrizes estabelecidos pela Política de Assistência Estudantil no IFMG-OP. Dessa forma, a Política também se coloca como uma ferramenta de orientação e qualificação da intervenção profissional, uma vez que ela é “inspirada nos princípios de liberdade e democracia” (IFMG, 2020, p. 3).

- Art. 3º A Política de Assistência Estudantil do IFMG rege-se pelos seguintes princípios:
1. Respeito à dignidade humana;

2. Defesa da justiça social, respeito a diversidade e eliminação de todas as formas de preconceito e/ou discriminação por questões de classe social, gênero etnia/cor, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição mental, física e psicológica;
3. Promoção da inclusão social pela educação;
4. Oferta do ensino público gratuito, com igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão dos cursos do IFMG;
5. Formação integral dos estudantes;
6. Divulgação ampla dos programas, projetos e serviços assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo poder público e dos critérios para a sua concessão;
7. Gestão participativa e transparência dos recursos e serviços prestados;
8. Participação dos estudantes nas instâncias deliberativas que tratam da Política de Assistência Estudantil.

[...]

Art. 4º A organização da Política de Assistência Estudantil tem como base as seguintes diretrizes:

1. Oferta de educação pública, gratuita, laica e de qualidade;
2. Criação de mecanismos de participação e controle social;
3. Participação do estudante por meio de suas organizações representativas, na formulação, implementação e avaliação dos planos, programas e projetos a serem desenvolvidos;
4. Promoção da intersetorialidade entre as diferentes políticas sociais;
5. Formação de espaços de diálogo entre família, escola e comunidade;
6. Valorização de uma educação em saúde, em prol da qualidade de vida;
7. Integralidade e qualidade nos serviços prestados pela instituição;
8. Combate à todas as formas de preconceito e discriminação;
9. Promoção do acesso ao esporte, cultura e lazer nos diferentes níveis, priorizando atividades de caráter contínuo;
10. Realização de avaliação e/ou pesquisa para subsidiar o planejamento e execução das ações (IFMG, 2020, p. 3-4).

A observação e o respeito, por parte de profissionais e empregadores, às atribuições e competências dos/as assistentes sociais asseguradas pelos diversos instrumentos jurídicos da categoria, alicerçam a proposta do projeto ético-político hegemônico na profissão desde o fim da década de 1970.

Vale lembrar que competências “expressam a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusivas de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais” e atribuições se referem “às funções privativas do/a assistente social, isto é, suas prerrogativas exclusivas” (IAMAMOTO, 2002, pág. 16 apud CFESS, 2013, p. 25-26).

Também a partir da consulta aos materiais, podem-se identificar dois fatores principais que limitam a intervenção deste profissional: os cortes orçamentários (EST1) e o acúmulo de trabalho que materializa uma forma de precarização do trabalho profissional (EST2, EST3). Além do seu caráter focalizado como uma exteriorização dos limites estruturais das políticas sociais na sociabilidade capitalista, o cenário de cortes orçamentários tornou a política de assistência estudantil ainda mais limitada e excludente. O atendimento prioritário aos perfis A e

B⁴⁴, considerado como mais vulneráveis social e economicamente, inaugura uma série de desafios à prática profissional (EST1, EST2, EST3).

Por outro lado, mesmo diante desses fatores, a análise socioeconômica se coloca como uma ferramenta profícua para que a/o assistente social possa se aproximar da realidade dos alunos e dos seus grupos familiares e identificar de que forma o cenário econômico têm atravessado essa realidade e interferido no acesso e permanência dos alunos na escola. Também são as análises socioeconômicas que fornecem dados importantes que se tornam matéria para discussão sobre a utilização do orçamento da política, a criação de novos auxílios e/ou a extinção de auxílios que precisam ser remodelados, mas sempre em concordância com o que estabelece a PNAES.

No que tange à construção de uma intervenção, este processo requer que a/o profissional possua clareza/consciência sobre sua real condição de integrante da classe trabalhadora e de suscetibilidade aos interesses da classe burguesa (EST2, EST3). Isto, pois, toda intervenção do/a assistente social produz um resultado concreto na vida do usuário (BARROCO; TERRA, 2012, p. 32) e diante disso, uma intervenção qualificada e comprometida com o Projeto Ético-Político requer o esforço de suspensão do cotidiano, possível através da utilização da práxis e das dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Tais dimensões são os elementos centrais à elaboração do planejamento de sua atividade profissional (VASCONCELOS, 2015) na tentativa de superação de uma atuação imediatista e mecanicista e na direção da objetivação da ação na direção planejada. Em conformidade com Barroco; Terra (2012),

Com base nesses pressupostos, afirmo que as ações cotidianas dos assistentes sociais produzem um resultado concreto que afeta a vida dos usuários e interfere potencialmente na sociedade e que nessas ações se inscrevem valores e finalidades de caráter ético. É verdade que essa interferência ocorre independente da consciência individual dos profissionais. Além disso, não existe garantia de que o produto de uma ação

⁴⁴Art. 44 Para a concessão dos auxílios serão considerados os seguintes perfis, conforme as linhas de corte do Índice Sintético: 1. Perfil A: contempla estudantes que possuem alto grau de dificuldade em permanecer na instituição e obter desempenho acadêmico satisfatório, em decorrência da falta ou insuficiência de recursos financeiros e socioculturais; 2. Perfil B: contempla estudantes que possuem dificuldade em permanecer na instituição e obter desempenho satisfatório, em decorrência da falta ou insuficiência de recursos financeiros e socioculturais; 3. Perfil C: contempla estudantes que possuem médio grau de dificuldade em permanecer na instituição e obter desempenho acadêmico satisfatório, em decorrência da falta ou insuficiência de recursos financeiros e socioculturais; 4. Perfil D: contempla estudantes que possuem baixo grau de dificuldade em permanecer na instituição e obter desempenho acadêmico satisfatório, em decorrência da falta ou insuficiência de recursos financeiros e socioculturais; 5. Perfil E: estudantes que não possuem dificuldade em permanecer na instituição e obter desempenho acadêmico satisfatório” (IFMG, 2020, p. 10).

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 comprometimento político ou a sua ausência podem ampliar ou limitar a materialização da ética profissional, no âmbito de suas possibilidades históricas. (BARROCO; TERRA, 2012, p. 32-33).

E, no bojo contraditório de “criminalização da pobreza, [...] de regressão de direitos, focalização das políticas sociais, do avanço do conservadorismo” (BARROCO; TERRA, 2012, p. 20), o/a profissional precisa direcionar suas ações e articulações em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

A estruturação das mediações necessárias para uma prática crítica, alinhavada com os pressupostos do projeto ético-político, perpassa o atendimento aos princípios fundamentais, o cumprimento dos deveres e a garantia dos direitos expressos no Código de Ética da profissão, de 1993:

- I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- VIII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- IX. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;
- X. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;
- XI. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;
- XII. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CFESS, 2012, p. 23-24).

3.1.1 As inflexões da pandemia de Covid-19 sobre a realidade de atuação profissional do assistente social no IFMG OP

No que tange ao contexto pandêmico, houve repercussões no cotidiano de trabalho e na forma de organização e execução das atividades. O ensino e o trabalho no formato remoto desencadearam novas demandas ou intensificaram aquelas já existentes?

“A assistência estudantil irá viabilizar condições de permanência dentro da instituição aos alunos de perfis mais vulneráveis. Com isso, o assistente social busca intervir então sobre a realidade vivida por esses estudantes. Mas no atual cenário político de cortes orçamentários da educação e do contexto de pandemia de Covid-19, interfere diretamente no fazer profissional, fazendo necessário trabalhar num perfil mais focalizado, atendendo o perfil mais vulnerável” (EST2, 2021).

“Ficou mais nítido a questão de aumento e sobrecarga de trabalho na profissional, visto que são muitas análises socioeconômicas para serem feitas em um campus muito grande que só conta com uma Assistente Social. O fato de ter que dar prioridade para as modalidades A e B nos editais e as bolsas de permanência terem só um valor de R\$150,00 para todas as modalidades é resultado dos recorrentes cortes orçamentários que o Governo vem fazendo na Política de Educação, que só está se intensificando.” (EST2, 2021)

“[A] assistente social da referida instituição, designada para trabalho em home office, passou a realizar os atendimentos no formato remoto, tendo como aparato principal a utilização de diversas ferramentas digitais, como um telefone celular com conta corporativa no WhatsApp e para realizar ligações telefônicas, além de atender às demandas que chegam no e-mail institucional do setor de Serviço Social. Além disso, a profissional também foi chamada a compor comissões de naturezas diversas. Importante ressaltar aqui a modificação da equipe que compõe o setor de Serviço Social na instituição: diferente do último semestre onde a equipe era composta por uma secretária geral (atende também aos outros setores alocados no prédio), duas assistentes sociais (uma delas, está de licença médica), e uma assistente administrativa para o acompanhamento das demandas do Serviço Social, agora a equipe do Setor conta somente com uma profissional, uma secretária geral e as duas estudantes estagiárias. Para traçar reflexões acerca do trabalho do assistente social na instituição [...] tomaremos o home office e a precarização do trabalho como processos com origem distinta do contexto pandêmico, mas que estão sendo agudizados pela atual conjuntura. Parte-se então do pressuposto de que a precarização e o trabalho em casa são duas dimensões do processo de reestruturação produtiva, iniciado em meados da década de 1970, e que se colocaram ainda mais

firmemente nos países de capitalismo dependente que não tiveram a experiência do Estado de Bem-Estar Social (BEHRING, 2003, apud SOUZA, 2021, p. 3). (EST3, 2021).

“Paralelamente, uma vez que os auxílios ofertados pela assistência estudantil já não eram suficientes para atender todos os alunos que tinham perfil para acessá-los, e dessa forma sequer conseguiam reduzir ou minimizar a desigualdade de acesso e permanência no sistema educacional no formato presencial, a conjuntura de pandemia mundial de coronavírus e seus reflexos sociais, econômicos e políticos sobre a realidade da classe trabalhadora acentuaram a desigualdade social no acesso ao ensino no formato remoto, potencializando as dificuldades de muitos alunos em continuarem estudando.

Buscando mitigar esse abismo social no ensino através das ferramentas digitais, o PAE passou a oferecer o Auxílio Inclusão Digital Tipo 2 (para compra de microcomputador ou notebook), além de manter a Bolsa Permanência com valor máximo de R\$150,00, que representa o tipo 4. Mediante a redução significativa no orçamento da política e as novas condições da realidade social em tempos de isolamento social, foram suspensos o Ticket Alimentação — já que com a suspensão das atividades presenciais o Restaurante do campus também teve suas atividades suspensas — e o Auxílio Inclusão Digital Tipo 1, distribuído anteriormente.” (EST3, 2021).

“A partir de uma análise da realidade, se por um lado a conjuntura de pandemia mundial intensificou e potencializou as diversas expressões da “questão social” que são intrínsecas ao movimento de reprodução do capital [...] por outro lado, ela comprovou os limites dessa sociabilidade no que diz respeito ao atendimento mínimo das condições de reprodução e existência da classe trabalhadora, desmistificando a tola ideia de que todos os sujeitos são livres e que estão em patamar de igualdade em suas relações mercantis e sociais. A vida social e profissional está, pois, orientada por uma nova forma de gerir o processo de trabalho, que diante do cenário de isolamento social e trabalho remoto, assumiu a tecnologia como principal aparelho para exercer este controle, ao mesmo tempo que por meio dela também consegue disfarçar as condições de exploração nas quais a acumulação se fundamenta.

Essa nova forma de se relacionar com o trabalho — que agora é mediada pelo mesmo dispositivo com o qual antes nos relacionamos somente para lazer — objetiva concretamente uma das novas estratégias do capital para manter sua acumulação a partir do cooptação da subjetividade do trabalhador mediante o fim dos limites entre vida privada e vida profissional. A inexistência da fronteira tempo-espaco entre trabalho e vida privada também tem repercussões sérias sobre a saúde dos estudantes e dos trabalhadores que sofrem mentalmente e psicologicamente devido à sobrecarga de trabalho, pela ausência deste ou pela conjuntura da realidade social como um todo. (EST3, 2021).

O contexto de cortes orçamentários no âmbito da assistência estudantil, conforme discutido no tópico anterior, enquanto resultado direto da política neoliberal já se apresentava antes mesmo do contexto de pandemia de Coronavírus. No entanto, a situação de emergência em saúde mundial foi um catalisador das mazelas sociais já presentes na vida da classe trabalhadora desde a década de 1990. Costa (2020) localiza nos anos 1990 o marco temporal de expansão do trabalho na modalidade informal para esclarecer que os trabalhadores desta modalidade são os mais afetados pela pandemia justamente pela ausência de direitos trabalhistas e de acesso às políticas de seguridade social.

Para reverter esse quadro e superar os desafios futuros, é preciso fazer uma revisão tanto da Emenda Constitucional nº 95, que instituiu o teto dos gastos, quanto da Reforma Trabalhista, a fim evitar o crescimento da precarização. A reforma piorou a vida do trabalhador e elevou o número de contratos precários, bem como a insegurança, tornando-os mais dependentes dos programas sociais do governo (COSTA, 2020, p. 973).

Todas essas questões atravessam também a atuação no IFMG-OP. E, a partir das colocações (EST2, EST3) é possível identificar que o acúmulo de trabalho impossibilita a execução de todas as atividades destinadas a/o assistente social, o que pode dificultar também a construção de uma prática crítica. Barroco; Terra (2012), ao discutir os desafios da ética profissional, chama atenção para o fato de que à medida que são exigidas respostas imediatas às demandas institucionais, essas “situações-limite” inauguram uma série de fragilidades que delimitam “a viabilização de estratégias coletivas de enfrentamento ético-político” (BARROCO; TERRA, 2013, p. 34).

Como único/a profissional desta área no campus e contando com equipe muito reduzida, ela/ele se vê obrigado a organizar as suas atividades por ordem de prioridade. São priorizadas as análises socioeconômicas para concessão de auxílios em detrimento do atendimento aos servidores da instituição (EST2, EST3).

Outro ponto importante diz respeito ao acúmulo de trabalho enquanto uma das manifestações da precarização do trabalho, reafirmando o que foi já foi pontuado por Vasconcelos (2015) como sendo um dos desafios do/a assistente social: a construção de uma prática reflexiva que atenda aos interesses do empregador mas que também atenda aos interesses da classe trabalhadora, mesmo que minimamente, e não a prejudique. No entanto, esta condição não é específica desta instituição, ela é uma marca indelével das modificações no mundo do trabalho, da qual também faz parte o acirramento da “*questão social*”.

Antes da pandemia, o cenário de cortes orçamentários já era uma realidade (EST1) e os auxílios do PAE já não eram capazes de atender a todos os alunos e alunas que possuíam perfil para acessá-los. O contexto pandêmico intensificou as limitações da política de assistência estudantil (EST3). Nesse sentido, cabe indagar: quais os limites da Política de Assistência Estudantil e a sua real capacidade de responder à realidade, que está em constante mudança? Embora os auxílios socioeconômicos ofertados tenham sido adaptados às necessidades desse novo contexto (EST2 e EST3), cabe problematizar até que ponto tais adaptações foram suficientes ou não diante do cenário de desocupação que, segundo dados do IBGE (2021) na PNAD Contínua, chegou a 11,2% da população na região sudeste no 4º trimestre de 2021.

Este índice significativo de desocupação é corporificado na realidade dos grupos familiares dos alunos da instituição através das situações de desemprego e vínculos frágeis de trabalho e renda, por exemplo, e corroboram em uma situação de vulnerabilidade também escolar que interfere tanto no acesso quanto na permanência dos discentes.

Aqui proponho uma reflexão: muito além da necessidade de equipamento e internet para acesso às atividades remotas, qual ou quais seriam as necessidades que a realização de atividades escolares em casa implica e que não foram consideradas com tamanha urgência para a modificação nos auxílios ofertados? Diante do cenário brasileiro de desemprego, de vínculos frágeis e precários de trabalho e renda, quais os impactos diretos da permanência destes alunos em casa (tais como alimentação em tempo integral e gasto com energia elétrica, por exemplo)? De que forma um auxílio de R\$200,00 pode contribuir na permanência na instituição de um aluno que precisa se colocar precocemente no mercado de trabalho para ajudar no sustento de sua família?

É certo que o PAE não possui caráter de transferência de renda, mas não é possível ignorar que em muitos grupos familiares, a utilização do recurso se dará em prol da manutenção de todo o grupo familiar. Isto, pois, diante desse novo contexto social, a permanência do aluno na instituição está diretamente condicionada a fatores que estão além da escola (EST3) como a alimentação em casa e despesas com luz e internet.

Ainda no cenário pandêmico, as análises socioeconômicas seguiram com protagonismo em relação às atividades realizadas, porém sua realização tornou-se

possível somente através da utilização de recursos tecnológicos/digitais (EST2, EST3). Além de ferramentas de execução do trabalho profissional como um todo, os aparatos tecnológicos se tornaram também formas de controle deste trabalho, acentuando e disfarçando, ao mesmo tempo, as condições de exploração (EST3).

Mesmo com toda a contradição da realidade social e os limites das análises socioeconômicas antes e durante a pandemia, ainda assim elas se confirmaram como um importante aparato que possibilitou compreender a materialidade da agudização e intensificação das expressões da “*questão social*” na vida dos alunos e de suas famílias. Se o desemprego e os vínculos frágeis de trabalho já eram recorrentes em um cenário anterior à pandemia, a repercussão da emergência mundial em saúde acentuou este cenário.

Além da crise sanitária, uma das consequências da pandemia é o aumento do desemprego e, portanto, a elevação da informalização do trabalho, dos terceirizados, dos subcontratados, dos flexibilizados, dos trabalhadores em tempo parcial e do subproletariado. Essa população precisará ser assistida com políticas voltadas a protegê-la da fome e da pobreza, ou seja, necessitará ser inserida numa rede de proteção social. O desafio é fenomenal, tendo em vista que uma das marcas do capitalismo globalizado e liberal - e que vem sendo seguida pela equipe econômica do governo Bolsonaro - é a crescente informalização do trabalho (ANTUNES, 2009 apud COSTA, 2020, p. 972).

Mediante essa conjuntura de pandemia do novo coronavírus, o/a profissional do IFMG-OP teve mais oportunidades para construir articulações junto a outros profissionais através da participação em equipes multidisciplinares (EST2, EST3) e da proposta de criação do NIAE (Núcleo Integrado de Atendimento ao Estudante)⁴⁵. Este processo favoreceu a construção de novas ferramentas que contribuíssem na apreensão da realidade, na construção de respostas e da sua intervenção (EST2, EST3) e principalmente no sentido de garantir um atendimento multiprofissional ao usuário atendido pelo PAE.

Por outro prisma, em um contexto anterior à pandemia, a dificuldade de encontrar um horário compatível entre as agendas de todos os profissionais envolvidos no atendimento aos alunos e alunas inviabilizava e/ou dificultava a construção de reuniões e espaços de discussão multiprofissional. Tais espaços são

⁴⁵Na Política de Assistência Estudantil do IFMG-OP está prevista a existência de uma equipe multiprofissional, ali denominada como Núcleo de Apoio ao Educando. O objetivo é promover um acompanhamento integral dos alunos e alunas do campus, buscando identificar as principais questões que envolvem a sua permanência na escola e, a partir das possibilidades colocadas e construídas, monitorar e até mesmo reduzir os fatores que prejudicam essa permanência. Porém, essa nomenclatura do núcleo não é compulsória, cada campus tem a autonomia para definir um nome para o seu núcleo, desde que ele atenda à natureza da proposta de sua criação.

importantes no sentido de qualificar o planejamento e a elaboração de uma intervenção profissional tanto do/da assistente social quanto dos/das diversos profissionais envolvidos no atendimento e no acompanhamento direto dos (as) alunos (as) e de seus grupos familiares.

Não se trata aqui de romantizar a situação de emergência em saúde coletiva, mas de compreender que, dadas as condições materiais para produção e reprodução de uma intervenção profissional e da urgência de se construir respostas às demandas, essa “nova” forma de relacionar-se com o trabalho contribuiu na construção de mediações necessárias à um trabalho direcionado ao atendimento aos alunos e alunas e a seus grupos familiares de forma mais integral.

Nesse sentido, a realidade de isolamento social e do trabalho remoto, a realização dos encontros virtuais entre os diversos profissionais diretamente envolvidos nos atendimentos aos alunos e alunas tornou-se uma realidade e se consolidou como uma ferramenta indispensável à construção de uma intervenção qualificada, tanto no que diz respeito à atuação do/da assistente social em si quanto à atuação dos demais profissionais envolvidos nos atendimentos aos alunos como Psicólogo (a), Pedagogos (as) e corpo docente, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, tanto como política social quanto como ferramenta de formação do ser social, é atravessada pela conjuntura social e econômica que depreende da trajetória da sociabilidade capitalista. Ela é protagonista no processo de legitimação do poder e de reprodução dos valores burgueses que orientam o modo produção capitalista, e sofre interferências orientadas pela política neoliberal. A condição de dependência do Brasil junto aos países de capitalismo central interfere diretamente na elaboração, execução e orçamento das políticas sociais, entre elas a de educação.

As modificações no mundo do trabalho, decorrentes da política neoliberal, acirraram as divergências sócias históricas e econômicas próprias da relação brasileira com sociabilidade capitalista. O cenário internacional de implementação da política neoliberal propunha um processo de desqualificação da intervenção estatal nas demandas sociais, flexibilização do processo produtivo, fortalecimento do projeto de privatização e interesse no orçamento público, que também repercutiu na realidade dos países de capital periférico, como é o caso do Brasil.

Tais modificações também impactaram diretamente as políticas educacionais e a trajetória da educação no país, que já era influenciado pelos organismos multilaterais desde a década de 1960. Dessa forma, os investimentos do governo brasileiro em educação orientados pelos organismos multilaterais tinham o propósito de responder a uma “necessidade” de reestruturação econômica dos países em desenvolvimento através de uma transformação na esfera da produção.

Enquanto política pública e direito social, um dos gargalos da educação é o seu financiamento, que envolve um montante significativo de investimentos públicos, o qual o setor privado tem disputado. Nos últimos anos, a ascensão de governos simpáticos à política de redução de investimentos públicos na educação promoveu a regulamentação legal de medidas de flexibilização orçamentária, que impactaram fortemente esta política social.

Com a proposta de uma educação voltada à formação dos filhos da classe trabalhadora, o Serviço Social é chamado a atuar na esfera da formação técnica desde a década de 1942. Aos assistentes sociais inseridos no SENAI naquele momento histórico, caberia contribuir na moralização e no disciplinamento da força de trabalho jovem em formação. Ao longo da trajetória de formação e transformação

da sociabilidade brasileira, também a profissão vivenciou transformações em seu interior, o que repercutiu em um novo projeto profissional articulado à defesa intransigente dos interesses da classe trabalhadora.

Contemporaneamente, a/o assistente social inserido na divisão social e técnica do trabalho, está diretamente envolvido no processo de controle assumido pelo Estado. A natureza de seu trabalho não está voltada somente para a satisfação de suas necessidades básicas de existência enquanto trabalhador assalariado, mas também no sentido de contribuir com a acumulação. Sua atuação profissional está orientada a minimizar os efeitos produzidos pela relação entre capital e trabalho sobre a classe que vive da venda de sua força de trabalho, cujas demandas devem ser objeto de uma intervenção profissional crítica e responsável, socialmente orientada pelo projeto profissional da categoria.

Também no âmbito da educação profissional e tecnológica, a presença desses profissionais é, então, direcionada por inclinações distintas, às quais é impossível declinar. No entanto, as atribuições e competências desta/deste profissional, na área da educação e nos demais espaços sócio-ocupacionais onde ela/ele atua, são asseguradas por princípios, direitos e deveres estabelecidos no Código de Ética de 1993, nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e na Lei nº 8.662/1993. O exercício profissional da/o assistente social, pautado na defesa e do fortalecimento dos direitos sociais, deve buscar construir uma intervenção onde sejam forjadas as mediações para a construção de outra sociabilidade (CFESS, 2013).

No que tange à sua atuação no IFMG campus Ouro Preto, as principais atividades realizadas por este profissional estão associadas ao planejamento, execução e avaliação do PAE, que concede auxílios socioeconômicos que contribuem na permanência de alunos e alunos socialmente vulneráveis. Um dos desafios colocados à este/esta profissional em seu cotidiano de atuação é a articulação com outros profissionais para a construção de uma rede de atendimento multiprofissional que seja capaz de assistir ao corpo estudantil de uma forma mais qualificada.

Também é importante considerar as repercussões que o cenário pandêmico colocou à execução de suas atividades e seu trabalho profissional como um todo. Esse cenário representou um acúmulo de trabalho para a/o profissional, repercutiu em uma intensificação da precarização de seu trabalho, quanto confirmou que a

exigência imediata de respostas às demandas dificulta que o/a profissional construa uma intervenção crítica, que reafirme o projeto hegemônico na profissão. Em outros termos, uma vez que a realidade do trabalho na sociabilidade capitalista usurpa do profissional a sua capacidade de suspensão do cotidiano, de superação do imediato e de reprodução não mecânica do trabalho profissional, ela inaugura uma complexidade em se viabilizar os preceitos do projeto ético-político.

A materialização do projeto ético-político, e o direcionamento das ações e articulações profissionais em defesa dos interesses da classe trabalhadora, está condicionada à interpretação da realidade de atuação profissional limitada pelas condições sócio históricas particulares do modo de produção capitalista, principalmente diante do atual contexto de “criminalização da pobreza, [...] de regressão de direitos, focalização das políticas sociais, do avanço do conservadorismo” (CFESS, 2012, p. 20).

Ademais, mesmo com uma modificação nos auxílios ofertados pela Assistência Estudantil, eles não foram capazes de contemplar todas as urgências que o contexto de desemprego e de pandemia de Covid-19 imprimiu à realidade dos alunos e alunas e seus grupos familiares. Por outro lado, o trabalho remoto e as implicações dos alunos precisarem realizar as atividades remotas também se como um contexto onde o profissional foi mais requisitado a participar de reuniões de equipes multidisciplinares para acompanhamento das demandas dos alunos.

Portanto, os desafios e possibilidades colocados no IFMG OP traduzem algumas das limitações próprias das relações sócio históricas determinadas pela estrutura capitalista, que se colocam através das demandas que muitas vezes chegam pelos discentes da instituição. E mais, são sintomáticas do quanto essas relações, insuperáveis na ordem do capital, dificultam que a concretização da objetivação ética da prática profissional seja viabilizada em sua plenitude “de forma consciente, universalizante, livre, objetivando valores emancipatórios” (BARROCO; TERRA, 2012, p. 55).

No entanto, é também na contrariedade das relações materiais de produção e reprodução da força de trabalho nesta sociabilidade, que se colocam as possibilidades de se construir uma intervenção crítica e as mediações em defesa da construção de uma nova sociabilidade, onde não exista uma relação de exploração do homem pelo homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEPSS. **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília: 2021.

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Brasília: 2010.

ABREU, E. M. C. de. **O trabalho dos assistentes sociais na educação profissional e tecnológica: ações desenvolvidas no cotidiano institucional**. In: Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social ENPESS. Eixo: Serviço Social, fundamentos, formação e trabalho profissional. Sub-eixo: Trabalho profissional. UFES. Vitória, 2018. 20 p.

ABREU, E. M. C. de. **O Serviço Social na Educação Profissional e Tecnológica: as particularidades do exercício profissional dos/as Assistentes Sociais nos Institutos Federais de Educação**. Tese de doutorado. 2017. 276 p.

ALMEIDA, N. L. T. de. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais**. 2007.

ALMEIDA, N. L. T. de. Educação e políticas públicas na cidade. In: DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 33-51.

ALTIMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES, E. M.; GONÇALVES, R. M. de P. **Educação como Mercadoria: Desafios da educação superior em meio ao capitalismo em crise**. Revista Internacional de Educação Superior. Campinas: 2019. v. 5. P. 1 - 26. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653651/19053>> . Acesso em: 03 maio 2022.

ANDRADE, A. de F. B. **Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. UNB, 2014. Tese de Doutorado.

ARAÚJO, A. S. **A Intervenção do Assistente Social na Assistência Estudantil**. UFJF. Juiz de Fora: 2015.

ARAUJO, G. C. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar"**. Educar em Revista. Curitiba: UFPR, 2011. nº 39, jan./abr. 2011.

ARANTES, A. K.; COSTA, M. H. B. C. **Dos Liceus aos Institutos Federais: 110 anos de história da rede federal**. For Science: revista científica do IFMG, Formiga, v. 7, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <<http://forscience.ifmg.edu.br/forscience/index.php/forscience/article/view/697>> . Acesso em: 10 jan. 2022.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington**: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>>. Acesso em 05 jan. 2022.

BARROCO, M. L. S.; TERRA, S. H. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. CFESS (organizador). São Paulo: Cortez, 2012.

BARROS, M. B. de A.; et al. **Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19**. Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde - Ministério da Saúde do Brasil. Brasília: 2020. v. 29, n. 4, set. 2020. P. 12.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. Biblioteca Básica de Serviço Social. Volume 2. Editora Cortez. São Paulo, 2016.

BIAGINI, J. 2005. **Reforma do ensino técnico**: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a reestruturação curricular do CEFET de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política e sociedade. PUC. São Paulo: 2005. s/n. Tese de doutorado. Disponível em: <<https://leto.pucsp.br/bitstream/handle/10793/1/Dissertacao%20Jussara%20Biagini.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 dez. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008a.

BRASIL. **DECRETO Nº 591, DE 6 DE JULHO DE 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **EMENDA SUBSTITUTIVA GLOBAL**. Dê-se ao Projeto de Lei nº 3.775, de 2008, a seguinte redação: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, define os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Câmara dos Deputados, 2008b.

BRASIL. **LEI Nº 13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CEFET. EAAMG Escolas de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais 1910 - 1941. In: **CEFET/MG Memória**. Disponível em: <<https://www.memoria.cefetmg.br/epocas/escolas-de-aprendizes-artifices/>>. Acesso em: 02 fev. 2022. s/d.

CFESS. **Agora é lei! Assistentes sociais e psicólogos/as na educação básica!** Lei 13.935/2019 foi promulgada nesta quinta-feira (12). *Notícia*. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1647>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

_____. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. 1ª Edição Revista e ampliada. Brasília, 2012. 78 p.

_____. **Código de Ética do/a Assistente Social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10ª edição rev. e atual. Brasília: CFESS, 2012. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

_____. **Resolução nº 967, de 24 de março de 2021**. Dispõe sobre a suspensão de prazos para a comunicação pelas Unidades de Ensino aos Conselhos Regionais de Serviço Social sobre as informações referentes aos campos credenciados de estágio, aos/às supervisores/as acadêmico e de campo e aos/às estagiários/às.

_____. **Resolução Nº 533, de 29 de setembro de 2008**. Ementa: Regulamenta a SUPERVISÃO DIRETA DE ESTÁGIO no Serviço Social.

_____. **Serviço Social na educação**. Brasília: 2001.

_____. CT da Educação. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, 2011.

_____. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de Educação**. Brasília, 2013.

_____. **Supervisão de estágio em tempo de pandemia: Reflexões e orientações político-normativas**. Brasília, 2021.

CNI/SESI. **O SESI, o Trabalhador e a Indústria: Um Resgate Histórico**. Estudos de Tendências Sociais. Observatório SESI. Volume 1. Brasília: 2008.

CORRÊA, A. A. **A construção da modernidade e o controle do não trabalho na sociedade brasileira: uma análise do Serviço Social do Comércio (SESC)**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Fortaleza: 2009.

COSTA, S. da S. **Pandemia e desemprego no Brasil**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, nº54, v. 4, jul. - ago. 2020. P. 969-977.

COSTA, A. M. da. **A assistência estudantil como instrumento de inclusão no ensino superior: o caso da UFRN.** Disponível em: <<https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/13/a-assistencia-estudantil-com-o-instrumento-de-inclusao-no-ensino-superior-o-caso-da-ufrn.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

CRESS-MG. **Plano de Estágio.** SOFI. Setor de Orientação e Fiscalização da Seccional de Juiz de Fora. CRESS 6ª Região. 1º semestre/2018.

CRESS-PR. O que as/os assistentes sociais precisam saber sobre ética e sigilo profissional. **CRESS-PR ORIENTA.** 2017. Disponível em: <<https://cresspr.org.br/site/wp-content/uploads/2017/12/cress-orienta-etica-sigilo-profissional.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DAVIES, N. **A política educacional nos governos do PT: continuidades ou discontinuidades em relação aos do PSDB?** Revista HISTEDBR Online, Campinas, nº 67, p. 39-52, mar 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087/>

DORES, F. K. das. **Plano Semestral de Estágio I.** UFOP, 2018. In loco.

_____. **Relatório Semestral de Estágio II.** UFOP, 2018. In loco.

_____. **Relatório Semestral de Estágio III.** UFOP, 2019. In loco.

_____. **Projeto de Intervenção.** UFOP, 2018. In loco.

DUARTE, C. S. **A educação como um direito fundamental de natureza social.** Revista Educação & Sociedade. Campinas: UNICAMP, 2007. v. 28, nº 100, out. 2007. P. 691-713. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>> Acesso em 09 dez. 2021.

DUARTE, A. M. dos S.; SILVA, G. N. F.; et al (orgs.). **Serviço social e educação profissional e tecnológica.** São Paulo: Cortez, 2019. 208 P.

FERNANDES, F. **As contradições do capitalismo dependente.** 1995.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** 5ª Edição. Global Editora. São Paulo: 2008.

FERNANDES, L. E. da R. M.; CASSIN, M. P. da S. **Os Governos Petistas e a Conciliação de Classes:** breve balanço e perspectivas para as políticas sociais. In: Revista Praia Vermelha. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/12442/13402>>. Acesso em: 05 maio 2022.

FIOCRUZ. **Banco Mundial e os rumos da educação.** Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/banco-mundial-e-os-rumos-da-educacao>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Coleção Leitura. 25ª Edição. Editora Paz e Terra.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. 2009. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto\[1\].pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto[1].pdf)

FRIGOTTO, G. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trabalho, Educação, Saúde. Rio de Janeiro, 2009. v. 7. P. 67-82.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, V. E. **Educação brasileira: da realidade à fantasia**. In: Temas em debate. UFRGS, Porto Alegre, Cadernos de Pesquisa, nº 107. julho/ 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/GFyHCdtdvy7Sy4zBdQcCKjQ/?lang=pt>>. Acesso em: 29 out. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 6ª edição.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. **Coletânea Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **A questão social no capitalismo**. Temporalis, 3. Brasília: ABEPSS, 2001.

_____. **Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil**. Dossiê Social. Revista Em Pauta. Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2008.

_____. O trabalho do assistente social em tempo de capital fetiche. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IFMG. **O QUE É A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL?** Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/dirae-1/assistencia-estudantil/o-que-e-a-assistencia-estudantil>>. Acesso em: 02 jan. 2022.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 3 DE 23 DE MARÇO DE 2019.** Dispõe sobre a Aprovação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFMG. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/conselho-superior/resolucoes/2019/resolucao-no-03-2019-aprovacao-da-politica-de-assistencia-estudantil/view>

_____. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 2 DE 03 DE ABRIL DE 2019.** Dispõe sobre normas complementares à RESOLUÇÃO Nº 3 DE 23 DE MARÇO DE 2019 que Dispõe sobre a Aprovação da Política de Assistência Estudantil.

_____. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 1 DE 08 DE JULHO DE 2020.** Instrução Normativa elaborada pelas Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão estabelecendo a regulamentação da concessão de Auxílio de Inclusão Digital Emergencial, em razão da pandemia causada pela COVID-19.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 9 DE 03 DE JULHO DE 2020.** Dispõe sobre a Aprovação da Política de Assistência Estudantil no âmbito do IFMG e Revogação da Resolução nº 3/2019. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/dirae-1/assistencia-estudantil/regulamentos-1/Resolucao092020.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira.** Serv. Soc. São Paulo: 2017. n. 129 P. 285-303, maio/ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica.** Concepção e Diretrizes. 2010.

JUNIOR, et al. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.** Cadernos da FUCAMP. Campinas: 2021. v.20, n. 44, p. 36-51.

KINZO, M. D. G. **A Democratização Brasileira:** um balanço do processo político desde a transição. Em perspectiva. Fundação SEADE. São Paulo: 2001. v. 15 nº 4. dez 2001.

MANCIBO, D. **Educação Superior no Brasil:** Expansão e tendências (1995-2014). 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 04 a 08 de outubro de 2015. UFSC. Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3726.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MATTEI, L.; HEINEN, V. L. Balanço dos impactos da crise da COVID-19 sobre o mercado de trabalho brasileiro em 2020. **Trabalho, tecnologias da informação e comunicação e condições de vida.** Revista Katálysis, Santa Catarina, v. 25, Jan-Apr 2022. P. 43-61. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/qBZvCv4JnysDcgcCndLPFTw/>. Acesso em: 19 mai. 2022.

MARIANO, C. M. **Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos:** Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. REVISTA DE INVESTIGAÇÕES CONSTITUCIONAIS. Núcleo de Investigações Constitucionais da UFPR. Periodicidade quadrimestral. Curitiba vol. 4. n. 1. jan/abr 2017, p 258-281.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** Editora Expressão Popular. 2008a. Disponível em: <<https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/02/manifesto-comunista-EP.pdf>> Acesso em: 15 set. 2021.

MARX, K. **O Capital.** Crítica da Economia Política. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. s. d. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf> Acesso em: 15 set. 2021.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Trad. e introd. Florestan Fernandes. 2ª edição. Expressão Popular. São Paulo: 2008b.
MÉSZAROS, I. **A crise estrutural do capital.**

_____. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social:** método, teoria e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. P. 80.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913>>. Acesso em:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Entidade internacional avalia que o Brasil prioriza a educação** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/investimentos-em-educacao>>. Acesso em:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundeb.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249#:~:text=O%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o%20e,do%20Ensino%20Fundamental%20e%20de>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia - BASES.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifet_bases.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o IFMG.** Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MIRANDA, N. D.; OLIVEIRA, P. M. de. **A Educação Profissional e Tecnológica como Espaço Socio-ocupacional do Assistente Social: Desafios e Possibilidades para Atuação do Assistente Social no IFMG.** Educação Profissional e Tecnológica Em Revista: 2021. v. 5 n. 3.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. **Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 04 abri. 2022.

NETTO, J. P. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. (org.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional.** Cortez: 1999.

_____. **Cinco notas a propósito da “questão social”.** Revista Temporalis. Brasília: ABEPSS, 2001.

_____. **Crise do capital e consequências societárias.** Revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, 2012. n. 111, jul./set. 2012, p. 413-429.

_____. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal.** Questões da Nossa Época. 2ª edição. Cortez: 1995.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular. 1ª edição.

_____. **Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil.** Revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, 1996. nº 50, ano XVII, p. 87-132.

OLIVEIRA, K. M. de. **As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social.** ANPED SUL 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 06 jan. 2022.

OLIVEIRA, E. M. A. P.; CHAVES, H. L. A. **80 anos do Serviço Social no Brasil: marcos históricos balizados nos códigos de ética da profissão.** Serviço Social e Sociedade. nº 128, jan.-abri. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/GhVdbyXB4rmF4qgcbQzhKxF/?lang=pt>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

PACHECO, E. (org). **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Fundação Satillana. Brasília. Moderna: 2011. P. 116.

PAIVA, V. **Sobre o conceito de “capital humano”.** Temas em debate. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 185-191, julho 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/GZvy7G9DGMHJndk9NBTRGQK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PEDROSO, A. P. **Estudo socioeconômico: atribuição privativa do serviço social?** Revista Libertas. Juiz de Fora, v.18, n.2, ago. a dez./2018. P. 136-150. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18598/9724>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** 2009. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

PEREIRA, J. A. T. **Serviço Social na educação: Assistência Estudantil, distribuição dos recursos e expansão do IFMG.** UFOP. Mariana: 2017.

PRADA, T.; SURDINE, M. C. da C. **A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** SER Social. EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL. Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/18860/17575/31990>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado.** Seminário da Secretaria de Educação do Estado do Pará - 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

RESENDE, I. F. **Plano Semestral de Estágio I.** UFOP, 2019. In loco.

_____. **Plano Semestral de Estágio II.** UFOP, 2021. In loco.

_____. **Plano Semestral de Estágio III.** UFOP, 2021. In loco.

_____. **Relatório Semestral de Estágio I.** UFOP, 2019. In loco.

_____. **Relatório Semestral de Estágio II.** UFOP, 2021. In loco.

_____. **Relatório Semestral de Estágio III.** UFOP, 2021. In loco.

ROGGERO, R.; SILVA, A. Z. da. A disputa dos recursos públicos da educação básica, os arranjos do estado com o mercado e seus impactos na gestão democrática e participativa da educação no âmbito dos municípios. In: **Eccos - Revista Científica.** São Paulo, n. 58, p. 1-17, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20847>.

RUMMERT, S. M. et al. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado.** In: Revista Brasileira de Educação. v. 18. nº 54. jul.-set. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300011> >. Acesso em: 03 mai. 2022.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SEGNINI, L. R. P. **EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO: UMA COMPLEXA RELAÇÃO**. Trabalho e Educação. Belo Horizonte: 2000. nº 6, jul/dez 1999 jan/jun 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9165>>. Acesso em: 20 abri. 2022.

SANTOS, M. **Geografia, marxismo e subdesenvolvimento**. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 166 - 172, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/97312/98638>>. Acesso em 05 maio 2022.

SANTOS, A. C. **Plano Semestral de Estágio II**. UFOP, 2020. In loco.

_____. **Plano Semestral de Estágio III**. UFOP, 2020. In loco.

_____. **Relatório Semestral de Estágio II**. UFOP, 2021. In loco.

_____. **Relatório Semestral de Estágio III**. UFOP, 2021. In loco.

SESI. **Conheça o SESI**. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SESC. **O SESC**. Disponível em: <<https://www.sesc.com.br/institucional/o-sesc/>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SOARES, F. P. **A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia**. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843/pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SOUZA, F. das C. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no Século XXI: Expansão e Limites**. Educação Profissional E Tecnológica Em Revista, v. 5, nº 2, 2021, p. 109-125.

UFJF. **Dossiê temático: Serviço Social, educação e universidade**. Libertas Online. Jul-dez 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/issue/view/1617>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

UFOP. **Política de Estágio do Curso de Serviço Social**. 2012.

VASCONCELOS, A. M. de. **A/O assistente social na luta de classes: Projeto Profissional e Mediações Teórico-Práticas**. 1ª Edição. São Paulo. Editora Cortez, 2015.

VIANA, G.; LIMA, J. F. de. Capital humano e crescimento econômico. Interações. Campo Grande:2010. v. 11, n. 2, jul./dez. P. 137-148.