



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

TATIANE AGOSTINHO MARTINS

**A/O ASSISTENTE SOCIAL TRABALHADOR/A DA E NA  
EDUCAÇÃO:  
O RECONHECIMENTO DO ESPAÇO DO ASSISTENTE  
SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

---

Londrina  
2022

TATIANE AGOSTINHO MARTINS

**A/O ASSISTENTE SOCIAL TRABALHADOR/A DA E NA  
EDUCAÇÃO:  
O RECONHECIMENTO DO ESPAÇO DO ASSISTENTE  
SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Serviço Social e Política Social.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral.

Londrina  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

T216 Martins, Tatiane Agostinho.  
A/O ASSISTENTE SOCIAL TRABALHADOR/A DA E NA EDUCAÇÃO : o reconhecimento do espaço do assistente social na política de educação superior. / Tatiane Agostinho Martins. - Londrina, 2022.  
150 f. : il.

Orientador: Wagner Roberto do Amaral.  
Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2022.  
Inclui bibliografia.

1. educação - Tese. 2. trabalho - Tese. 3. política de educação superior - Tese. 4. Serviço Social - Tese. I. do Amaral, Wagner Roberto. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

TATIANE AGOSTINHO MARTINS

**A/O ASSISTENTE SOCIAL TRABALHADOR/A DA E NA**

**EDUCAÇÃO:**

**O RECONHECIMENTO DO ESPAÇO DO ASSISTENTE  
SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutora em Serviço Social e Política Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Wagner Roberto do  
Amaral  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mensquiza Filho” – UNESP/Franca

---

Profa. Dra. Kênia Augusta Figueiredo  
Universidade de Brasília – UnB

---

Dra. Juliana Palavezzini  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –  
UTFPR

---

Profa. Dra. Ana Patrícia Pires Nalesso  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Cláudia Neves da Silva  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Adriana Freire Pereira Ferriz  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Londrina, 31 de março de 2022.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é reconhecer, admitir que sem vocês eu não seria capaz de me tornar o que sou. Tentar colocar em palavras o que sinto, mas admito que nenhuma retribuição estaria à altura de tudo que fizeram por mim. Recebam minha gratidão:

Meu filho João Lucas, você foi criança e está se tornando adolescente enquanto eu estava aqui, me tornando doutora. Sei que não fui a melhor mãe do mundo, mas fui o melhor que pude. Tudo é e sempre será pensando em como posso ser melhor por você.

Meus pais, Madalena e Jair, por me fazerem entender desde sempre que estudar nunca será perdido, por me apoiarem e me incentivarem a querer aprender sempre mais.

Minha irmã Thais, meu primeiro grande amor, e ao meu cunhado César, pela acolhida, pelo quarto, pelos risos, pela comida, por tudo e por tanto.

Minha família, em especial meus avós José e Laura, pilares da nossa união, meus tios, que são a continuidade de todo esse amor, meus primos que trazem tanta beleza e leveza para a minha vida, e a nossa Tata Marilda, que cuida de nós enquanto enfrentamos o mundo.

Meu orientador, Professor Doutor Wagner Roberto do Amaral, por todo aprendizado, por toda calma. As professoras participantes da banca de qualificação e defesa deste trabalho, Professora Doutora Eliana Bolorino Canteiro Martins, Professora Doutora Kênia Augusta Figueiredo, Doutora Juliana Palavezzini, Professora Doutora Ana Patrícia Pires Nalesso, Professora Doutora Claudia Neves da Silva e Professora Doutora Adriana Freire Pereira Ferriz, por todas as contribuições para que esta pesquisadora se tornasse melhor e pudesse contribuir melhor.

Aos assistentes sociais que aceitaram o chamado para participar desta pesquisa, com os quais compartilho as angústias, os questionamentos e as lutas. A generosidade com que me disseram sim permitiu essa construção, espero que de alguma maneira este texto apóie suas lutas.

A UTFPR, nas pessoas do Prof. Dr. Márcio Jacometti, Prof. Dr. José Augusto Fabri e Prof. Dr. Edson Hideko Koroishi, por viabilizarem o afastamento integral que me permitiu dedicar toda minha energia a esta pesquisa. Agradeço igualmente a todos os amigos do campus Cornélio Procópio.

Minhas amigas, irmãs que recebi da vida, Áquilla, Lígia, Luzia, Milena, Taynara e Carolina, por dividirem o cotidiano e o vinho, as incertezas, por me ouvirem e discutirem esta tese comigo, por me darem colo e um safanão quando necessário. Foram dias de dores, grandes ausências, muitas orações. Nenhuma palavra que eu conheço vai expressar tudo o que significam para mim.

Ao movimento estudantil do campus Cornélio Procópio, obrigada por me fazer ver que a luta segue, e que está firme nos braços dos que estão vindo.

Meus companheiros de lutas e amigos para a vida Juliana, Kleber e Thiane. Ainda bem que vivemos na era digital e a distância não impede nossa proximidade e as tão ricas discussões.

As minhas amigas da vida, por vezes ausentes das minhas vistas, mas diárias na minha lembrança, Érica, Fernanda, Carol, Jana, Susany, Flaviana, Fernanda Carla, Natália. A vida é melhor simplesmente por saber que vocês estão por aqui.

Aos amigos e amigas do doutorado, em especial Claudiana, Nayara, Antônio, Luciana, Rosângela, com quem dividi o café, a experiência, as dúvidas e as conquistas.

Às companheiras e companheiros da gestão 2019-2020 da ABEPSS, e em especial a Gracielle Feitosa de Loiola, minha parceira na representação discente de pós-graduação, que dividiu comigo as dúvidas, as conquistas, os espaços abertos. Conviver com a luta e militância de todos vocês me fez recordar que o Serviço Social é uma profissão que se faz junto.

Aos professores e professoras do Departamento de Serviço Social da UEL, pela constante generosidade desde a graduação até a conclusão deste doutorado. Minha vida como acadêmica talvez se encerre, mas graças a vocês minha vida como estudante nunca terá fim.

*“Tudo aquilo que vale a pena exige coragem!” (Fernanda Gaigher)*

“Não há, finalmente, educação neutra nem  
qualidade por que lutar no sentido de  
reorientar a educação que não implique uma  
opção política e não demande uma decisão,  
também política, de materializá-la.”  
(Paulo Freire)

“VIII. Opção por um projeto profissional  
vinculado ao processo de construção de  
uma nova ordem societária, sem dominação,  
exploração de classe,  
etnia e gênero.”  
(Código de Ética do Assistente Social)

## RESUMO

MARTINS, Tatiane Agostino. **A/O assistente social trabalhador/a da e na educação**: o reconhecimento do espaço do assistente social na política de educação superior. 2021. 157 f. Tese de Doutorado – Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais, Departamento de Serviço Social, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

O exercício profissional do assistente social em diferentes políticas públicas implica em diversos conhecimentos específicos de cada área. A atuação na educação e mais especificamente na educação superior envolve, para além dos fundamentos teórico-metodológicos próprios do Serviço Social, a compreensão do espaço da educação, de suas regulamentações e do significado de ser trabalhador dessa política. Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar como os assistentes sociais se reconhecem e são reconhecidos pela sua categoria profissional e pela política de educação superior como trabalhador da educação. Utilizou-se, como metodologia, realizar uma pesquisa social de natureza quali-quantitativa, organizada a partir de três momentos articulados entre si no processo de investigação, sendo revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, que contemplou aplicação de um questionário e realização de entrevistas junto a assistentes sociais que atuam na política de assistência estudantil em universidades federais no Paraná. O caminho teórico construído passou por retomar a centralidade da categoria trabalho para a compreensão da profissão, buscar compreender a relação histórica da profissão com a política de educação e as produções e registros da categoria profissional, através de suas entidades representativas sobre o Serviço Social na educação. Ao concluir este estudo sinalizamos que o reconhecimento e o autorreconhecimento da e do assistente social como trabalhador da e na educação se constitui em um processo que se dá por meio da busca constante por formação continuada e especializada, inserção e atuação em instituições educativas direcionada por uma formação crítica e que se apropria do conhecimento acumulado pela categoria, em seus documentos e produções acadêmicas.

**Palavras-chave:** educação; trabalho; política de educação superior; Serviço Social.

## ABSTRACT

MARTINS, Tatiane Agostinho. **The social worker at education worker: the recognition of the social worker's space in higher education policy.** 2021. 157 p. Doctoral thesis of the Program of postgraduate studies in Social Service and Public Policy – Department of Social Service, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021

The professional exercise of the social worker in different public policies implies in different specific knowledge of each area. Action in education and more specifically in higher education involves, in addition to the theoretical-methodological foundations of Social Work, an understanding of the education space, its regulations and the meaning of being a worker in this policy. This research aimed to identify and analyze how social workers recognize themselves and are recognized by their professional category and by the higher education policy as an education worker. The methodology used was to carry out a qualitative-quantitative social research, organized from three moments linked to each other in the investigation process, being a bibliographic review, document analysis and field research, which included the application of a questionnaire and of interviews with social workers who work in the student assistance policy at federal universities in Paraná. The theoretical path built went through retaking the centrality of the work category for the understanding of the profession, seeking to understand the historical relationship of the profession with the education policy and the productions and records of the professional category, through its representative entities on Social Work in education. At the conclusion of this study, we indicate that the recognition and self-recognition of and of the social worker as a worker in and in education constitutes a process that takes place through the constant search for continuous and specialized training, insertion and performance in educational institutions guided by a critical formation and that appropriates the knowledge accumulated by the category, in its documents and academic productions.

**Key-words:** education; work; college education; Social Service.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Área de Especialização .....	104
<b>Gráfico 2</b> – Área de Estudo.....	105
<b>Gráfico 3</b> – Experiência profissional por área de atuação.....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
BM	Banco Mundial
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBSS	Congresso Brasileiro de Serviço Social
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
CPAS	Congresso Paranaense de Assistentes Sociais
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
FAFIMAN	Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari
FAMA	Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SGP	Secretaria de Gestão de Desempenho de Pessoal
SNE	Sistema Nacional de Educação
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade do Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOSTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIUV	Centro Universitário de União da Vitória
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 CAPÍTULO: A CATEGORIA TRABALHO, O SERVIÇO SOCIAL E A INSERÇÃO DE ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	30
1.1 TRABALHO E SERVIÇO SOCIAL: CONTEXTOS E CONCEITOS .....	31
1.2 A EMERGÊNCIA DA INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	44
1.2.1 Da década de 1930 ao dias atuais: observações sobre a história da política de educação no Brasil e as protoformas da atuação do assistente social .....	46
1.2.2 Da Reforma Francisco Campos (1930) ao Regime Militar.....	47
1.2.3 Da reabertura política à Constituição Federal de 1988.....	59
1.2.4 A organização atual da política de educação brasileira .....	62
1.2.5 Política de educação superior e demandas ao Serviço Social .....	81
<b>2 CAPÍTULO: AS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL: O RECONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA SOBRE O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	85
2.1 APRESENTAÇÃO DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL.....	85
2.2 MARCOS TEÓRICOS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO .....	86
2.2.1 Serviço Social na Educação (2001) .....	87
2.2.2 Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação (2011).....	89
2.2.3 Evento: Seminário Nacional de Serviço Social na Educação (2012).....	92
2.2.4 CFESS Manifesta – Seminário Nacional de Serviço Social na Educação (2012) .....	93
2.2.5 Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (2014) .....	94

<b>3</b>	<b>CAPÍTULO: O RECONHECIMENTO E O AUTO-RECONHECIMENTO DO ASSISTENTE SOCIAL COMO TRABALHADOR NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ.....</b>	<b>101</b>
3.1	FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO .....	108
3.2	PROCESSO DE INSERÇÃO E ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	114
3.3	EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	129
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>148</b>
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada.....	149

## 1 INTRODUÇÃO

O Serviço Social é uma profissão de formação generalista, ou seja, não forma para atuação num espaço institucional ou política social específica – embora os cursos de graduação prezem pela aproximação com a realidade de trabalho, inclusive por meio do estágio supervisionado – mas com uma determinada realidade e seus desdobramentos. A/O<sup>1</sup> assistente social deve estar apto para a compreensão da realidade social a partir de uma perspectiva histórico-crítica, das expressões da questão social, “formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento”<sup>2</sup> e buscando que o usuário de seu serviço seja sujeito do processo de atendimento.

A/O assistente social que se insere em qualquer campo sócio ocupacional busca se inteirar dos referenciais teóricos, legais e metodológicos que permitem e embasam sua intervenção, bem como compreender a realidade na qual se propõem a intervir, o que para esta pesquisa é o princípio gerador.

O foco desta pesquisa é, para esta pesquisadora (moradora de uma pequena cidade com pouco mais de dez mil habitantes, Santa Mariana, vizinha de Cornélio Procópio, onde está localizado o campus da UTFPR no qual atuo), fruto da sua própria inquietação ao se inserir nesse campo ocupacional como assistente social na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no ano de 2010. Ademais, é relevante o meu percurso pessoal – que o faço há muito anos - nesse espaço.

Desde o início da atuação nesse campo, questiono-me sobre os diversos determinantes da prática, as distintas demandas profissionais, os limites, possibilidades e produções dos assistentes sociais que se inserem na educação superior, pela via da assistência estudantil, principalmente a partir de 2008 com a ampliação da rede federal de ensino, em consonância com o REUNI. Mas muito antes de iniciar a atuação como assistente social na UTFPR – Campus Cornélio Procópio, a instituição e a própria assistência estudantil já faziam parte da minha vida. Como estudante do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET), que deu origem a atual UTFPR, fiz o caminho Santa Mariana-Cornélio

---

<sup>1</sup> Esta pesquisadora gostaria de utilizar-se, ao longo deste trabalho, de uma linguagem inclusiva e não discriminatória, porém posso não ter me atentado a todos os pronomes, utilizando o artigo “o” como neutro em alguns momentos, como por exemplo “o assistente social” para me referir a todas, todos e todes assistentes sociais.

<sup>2</sup> Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social - Resolução N° 15, de 13 de Março de 2002

Procópio diariamente durante parte da adolescência. A primeira assistente social que conheci nesse campo não foi uma colega de profissão, mas aquela que me atendeu e orientou como público usuário do seu serviço. O programa - que permitia que estudantes atuassem em atividades burocráticas na instituição, recebendo a título de remuneração vale transporte, vale alimentação e uma pequena bolsa em dinheiro - permitiu que eu estivesse mais tempo na instituição e aproveitasse os espaços. A assistência estudantil, que na época não possuía o mesmo nome e não acumulava os mesmos significados ou ocupava o mesmo lugar institucional, já me permitiu - uma adolescente proveniente da classe trabalhadora e que queria estudar - vislumbrar novas possibilidades de futuro.

Seguiu-se ao ensino médio a aprovação no vestibular para o curso de Serviço Social na Universidade Estadual de Londrina, cursado entre 2000 e 2004, com o início da trajetória profissional na política de assistência social, posteriormente na saúde e, por fim, seguindo para a educação quando aprovada no concurso da UTFPR em 2009 e assumindo o cargo em janeiro de 2010. Já são onze anos nesse espaço de trabalho e o retorno à instituição depois de alguns anos, na condição de assistente social, trouxe inquietações e relações atravessadas de afetos e dores.

A trajetória profissional construída, bem como a busca incessante por qualificar a prática, motivou a busca pela formação em pós-graduação, realizada por meio do mestrado concluído em 2016 no Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da Universidade Estadual de Londrina, cuja dissertação teve como título “O trabalho do assistente social na assistência estudantil: a prática profissional frente a realidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná”.

As indagações que levaram ao mestrado apenas se aprofundaram e ganharam novos contornos, gerando ainda mais inquietações, tais como: O assistente social pode dizer com firmeza e clareza que é um profissional da educação? Qualquer assistente social possui suficientes referências para pronunciar-se sobre o processo de ensino-aprendizagem? E como o Serviço Social pode colaborar com tal processo? Todo profissional de Serviço Social possui condições teóricas, práticas e metodológicas para construir seu plano de trabalho, propor estratégias de atuação, considerando a particularidade da política de educação? Qual o nosso lugar na política de educação? Contribuímos com a formação do estudante? Se contribuímos, com que conteúdo? Como assistente

social, reconheço-me como parte da classe trabalhadora, mas como assistente social, reconheço-me como parte da política de educação? Já estudamos o que fazemos e como fazemos nosso trabalho na educação superior, mas entendemos por que o fazemos? Identifico-me com os demais trabalhadores dessa política na mesma condição de relevância para a ação educativa?

O caminhar profissional, que se deu em paralelo aos estudos e pesquisas da temática, levaram a novos questionamentos sobre conceitos que para esta pesquisadora ainda careciam de significado e sentido particular e coletivo, levando a construção de indagações que seriam a base para a construção do projeto que deu início a esta pesquisa. A inserção no doutorado em 2018, no mesmo programa, permitiu ainda outros percursos e aprendizados como pesquisadora, como o período de dois anos de militância como Representante Nacional Discente de Pós-Graduação na Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, na gestão “Resistir e avançar, na ousadia de lutar” nos anos de 2019-2020. Após esse período, com a gestão “Aqui se respira luta” assumindo a ABEPSS, sigo contribuindo com o Regional Sul I dela como representante no Coletivo Paranaense Psicologia e Serviço Social na Educação Básica – Lei 13.935/2019. Todo esse relato permeia a construção desta pesquisa no campo da educação.

Refletindo legal e teoricamente, no caso da política de educação, o assistente social passa a buscar referências na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de forma a compreender a política que passa a ser seu espaço sócio ocupacional. Também buscará, em outras experiências de profissionais que atuaram nessa política antes dele, referências para sua intervenção, sua prática profissional, assim como na produção acadêmica que versa sobre essa atuação.

Tal busca não é simples e implica em considerarmos que não existe clareza e consenso quanto ao exercício profissional nesta área, aos fundamentos teóricos e epistemológicos, a legislação, que não está clara a referência para este espaço ocupacional, o que de fato ainda não se dá.

Ao buscarmos, por exemplo, a comparação com a política de assistência social, fica nítida a distinção sobre o reconhecimento do assistente social como trabalhador dessa área. A assistência social possui, além de um histórico de produções sobre o cotidiano profissional, um arcabouço de normas, regulamentos e

legislações que deixam claro: o assistente social é, por princípio, um profissional dessa política. O quadro de trabalhadores da política está, inclusive, regulamentado pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS – NOB-RH/SUAS, que estabelece princípios éticos e equipes mínimas de acordo com os serviços ofertados. Na política de saúde, da mesma maneira, a referência quanto ao fazer profissional está, para além da produção da própria categoria, no reconhecimento, por exemplo, do Conselho Nacional de Saúde: o assistente social, junto de outros profissionais, é um profissional da saúde, conforme a Resolução nº 287 de 08 de outubro de 1998, junto de outras treze categorias profissionais.

O assistente social pode, no entanto, se posicionar com firmeza, clareza e fundamentos que é um profissional da educação? Os profissionais de Serviço Social possuem condições teóricas, práticas e metodológicas para construir seu plano de trabalho, propor estratégias de atuação, considerando a particularidade da política de educação? Ou somente os profissionais licenciados em educação podem fazer tal afirmação? Essas perguntas e a experiência e convivência profissional desta pesquisadora na política de educação superior, levam a supor que a profissão carece de maior aprofundamento nessa área de atuação, de modo a reconhecer-se como profissional da educação.

A educação é direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo sexto, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Como política pública, prevista no capítulo III da Constituição Federal, fica estabelecido que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – **valorização dos profissionais da educação escolar**, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. **A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira**, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A Constituição Federal menciona a necessidade de valorização dos profissionais da educação escolar, tratando, inclusive, do estabelecimento de planos específicos de carreira e remuneração. O texto constitucional informa ainda que uma legislação específica, a qual entendemos ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, disporá sobre os profissionais da educação básica, mas não faz menção aos profissionais da educação superior. A Constituição estabelece ainda que o dever do Estado com a educação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Será apenas o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, promulgada em 1996, que esclarecerá quais são os níveis da educação, sua organização e oferta.

A oferta de educação escolar, pública e privada, está regulamentada pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. A referida legislação define que:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

Se dessa maneira, a LDBEN define que a educação básica vai até o ensino médio, e a Constituição Federal evidencia a “valorização dos profissionais da educação escolar”, faz-se necessário entender, em primeiro lugar, até que nível de ensino se denomina “escolar”, e se caso não inclua a educação superior, para esse nível, é necessário verificar os textos constitucionais e da LDBEN específicos sobre esse nível de ensino. A Constituição Federal expressa que

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC no 11/96)

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

A categoria dos “técnicos” no primeiro parágrafo refere-se a todos os trabalhadores não docentes ou cientistas estrangeiros que atuam e são contratados pelas universidades. O texto constitucional não faz menção ao profissional da educação superior. A LDBEN, por sua vez, ao tratar dos profissionais da educação, aborda aqueles que atuam na educação básica:

Art. 61. Consideram-se **profissionais da educação escolar básica** os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de

mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

**III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.**

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Dessa maneira, indagamos se os assistentes sociais, no que se refere à educação básica, seriam os profissionais “portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”, ainda que cumpram os critérios do parágrafo único do supracitado artigo? Se sim, o assistente social profissional da educação básica atua efetivamente nos processos educativos ou paralelamente na resolução de “problemas sociais” que afligem a escola? E, considerando que a legislação referencia a educação básica, o assistente social que atua na educação superior está amparado pela mesma referência legal? O Assistente Social é profissional ou trabalhador da educação? Ao não encontrarmos resposta para essas perguntas nas legislações mencionadas, nos remetemos a busca por referências na legislação do estado do Paraná e em sua estrutura e planejamento.

O Plano Estadual de Educação do Paraná, no que tange a sua competência, tanto com a educação básica quanto com a educação superior, define vinte metas para a educação no estado no período entre 2015 e 2025. Dessas, seis metas tratam dos profissionais da educação quais sejam as metas 13, 14 e 16, que falam da formação docente, metas 17 e 18, que tratam da valorização, remuneração e carreira do magistério e a meta 15, que detalharemos a seguir:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre União, Estado e municípios, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, e o art. 62-A da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os profissionais do magistério da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Tal meta possui quinze estratégias, sendo que cinco exprimem sobre “profissionais da educação” (15.3, 15.4, 15.8, 15.12 e 15.14) e dessas apenas duas abordam o “profissional da educação que não o do magistério” (15.12 e 15.14). O Plano não faz menção ou definição do que compreende por profissional da educação, mas leva a entender que esse é prioritariamente o professor, tanto que distingue o profissional da educação do magistério dos demais.

15.3 Articular, em parceria com a União, programa de incentivo de formação inicial aos profissionais da educação da rede pública de ensino para a realização de cursos de licenciatura nas diversas áreas de conhecimento.

15.4 Fortalecer a execução de programas específicos para formação de profissionais da educação para atuarem na Educação do Campo e na Educação Especial.

15.8 Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando o trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica.

15.12 Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, **de profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério.**

15.14 Implantar, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política de formação continuada para os **profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério**, construída em regime de colaboração entre União, Estado, municípios e IES. (destaque nosso)

A recente aprovação da Lei nº 13.935, de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, é uma conquista para as categorias e para área da educação, na busca por ampliar e qualificar as condições de atendimento, mas que por si só não garante a contratação e a consolidação da atuação no tocante ao Serviço Social. Como estratégia de luta, os Conselhos Federais de Psicologia e de Serviço Social, com o apoio das associações de ensino e pesquisa de ambas as áreas, elaboraram coletivamente e publicaram o documento “Psicólogos(os) e Assistentes Sociais na rede pública de Educação Básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019”.

A Lei Nº 14.113, de 25 de Dezembro de 2020 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).Ao instituir o fundo e o caracteriza como

de natureza contábil, já indica que sua existência não isenta estados, municípios e o Distrito Federal da necessidade de cumprir as exigências quanto às porcentagens obrigatórias já previstas em lei. Além disso apresenta, já sem seu segundo artigo, sua destinação, a saber, “manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei”.

No que compete ao custeio e valorização dos profissionais da educação, a legislação estabelece a porcentagem do fundo a ser aplicada nesta finalidade:

Art. 26. Excluídos os recursos de que trata o inciso III do caput do art. 5º desta Lei, proporção não inferior a 70% (setenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no art. 1º desta Lei será destinada ao pagamento, em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício.

E ao delimitar que o pagamento dos profissionais da educação básica é permitido, define o que compreende nesta categoria no inciso II

profissionais da educação básica: aqueles definidos nos termos do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como aqueles profissionais referidos no art. 1º da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, em efetivo exercício nas redes escolares de educação básica.

A lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019, já discutida anteriormente, institui o trabalho de assistentes sociais e psicólogos, trazendo à discussão um caráter legal e formal para o reconhecimento dessas categorias como próprias da Política de Educação em seu nível básico. Ao mesmo tempo, ao diferenciar os profissionais referidos no artigo 61 da LDB, dos profissionais dessa última legislação, levanta também questionamentos sobre a atuação dessas profissões na política de educação em outros níveis educacionais, como a educação técnica e superior, em que o não há esse caráter formal, mas há um significativo número de profissionais inseridos, como já apresentado nesta discussão.

Há uma década era possível afirmar que eram escassas as produções que tratavam da relação entre Serviço Social e Educação. O número de dissertações, teses e publicações em geral aumentou, porém já é possível considerarmos que tais produções criam um panorama abrangente sobre esta

temática? Ou ainda se permite referendar e referenciar a prática do assistente social como profissional da educação?

No cenário da produção acadêmica brasileira, no campo do Serviço Social na educação, destacam-se alguns autores que têm sido referência em estudos sobre o Serviço Social e a política de educação, por exemplo: Ney Luiz Teixeira de Almeida, com inúmeras outras publicações que abordam a temática, se destaca como tendo sido, inclusive, consultor do Conselho Federal de Serviço Social em seus estudos e publicações sobre o tema; Larissa Dahmer Pereira, Eliana Bolorino Canteiro Martins, Adriana Freire Pereira Ferriz entre outros.

Destacamos ainda que a Revista Serviço Social e Sociedade apresenta vinte e um artigos sobre o tema da educação até a sua publicação número 122 (2015). Esses trabalhos, analisados e catalogados, versam sobre a organização da política, a sua gestão, financiamento, e sobre a prática profissional em diferentes níveis de ensino (MARTINS, 2016, p. 32-38). Entre os números 123 e 135 existem três artigos sobre a temática que serão analisados oportunamente para este estudo.

As dissertações e teses sobre a temática têm crescido, como já mencionamos, e a título de exemplo podemos destacar que apenas nos últimos seis anos os assistentes sociais da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campo sócio ocupacional desta pesquisadora produziram, em diferentes programas de pós-graduação, pelo menos cinco dissertações de mestrado, duas teses de doutorado estão em elaboração e uma tese defendida.

Ainda cabe perguntar, visto que as organizações representativas da categoria profissional têm se ocupado de discutir e pensar o seu lugar na educação, se e como as políticas educacionais reconhecem seus trabalhadores, para além daqueles que possuem licenciatura. Para tal, esta pesquisa precisará de aprofundamento, revisando a organização e gestão da política educacional, sua organização em instituições escolares e acadêmicas, seus direcionamentos teóricos e metodológicos e sua produção sobre seus trabalhadores.

Dado todo o cenário apresentado, este trabalho tem como problema de pesquisa: como os Assistentes Sociais se reconhecem e se percebem reconhecidos pela própria categoria e pela política de educação superior, enquanto trabalhadores dessa educação. Ademais, traz como hipótese a ser investigada a condição em que os assistentes sociais ampliam sua vinculação à área da

educação, por meio da contratação pelas instituições educacionais, principalmente na educação superior pública (universidades federais, principalmente) no período entre 2008 e 2016. Além disso exposto, este trabalho também tratará do reconhecimento que pode advir-se por três dimensões: por uma formação especializada pela pós-graduação, dado ao caráter generalista da graduação em Serviço Social no Brasil; pela inserção pelo trabalho em espaços educativos como a escola e/ou a universidade, em que tais conhecimentos podem ser adquiridos ao longo do exercício profissional; pelo conhecimento acumulado pela categoria profissional dos Assistentes Sociais, seja por regulamentações ou mesmo pela produção acadêmica; e como objeto de estudo o autorreconhecimento dos Assistentes Sociais e suas percepções de reconhecimento pela própria categoria e pela política de educação, enquanto trabalhadores da educação superior.

Anteriormente a esse período, já existiam assistentes sociais em atuação em diferentes níveis de educação e em distintas regiões do país. Trata-se de um movimento histórico do Serviço Social brasileiro e uma luta por reconhecimento profissional que se dá há quase vinte anos. No entanto, para reconhecer-se como trabalhador dessa política, como “Assistente Social da educação”, a densidade ocupacional desses profissionais apresenta-se recente e com possíveis fragilidades no que consiste ao seu reconhecimento (pela categoria e pelas instituições educativas contratantes) e para consolidar-se como tal deverá apresentar condições próprias a serem identificadas e discutidas sendo, como mencionado acima o objeto deste estudo, o autorreconhecimento dos Assistentes Sociais e suas percepções de reconhecimento pela própria categoria e pela política de educação, enquanto trabalhadores da educação superior.

É seu objetivo geral identificar e analisar como os assistentes sociais se reconhecem e são reconhecidos, pela categoria e pela política de educação superior, como trabalhadores da educação. Como objetivos secundários, há que se analisar o percurso histórico da inserção do assistente social na política de educação; analisar os referenciais teóricos sobre a inserção profissional do assistente social na política de educação e em especial na educação superior; analisar a construção da categoria profissional sobre a inserção do assistente social na política de educação; e compreender a educação, em especial a política de educação superior, como espaço sócio-ocupacional do assistente social.

Como metodologia, propõe-se uma pesquisa social de natureza

quali-quantitativa, organizada a partir de três momentos distintos, os quais se articularão no processo de investigação, sendo: revisão bibliográfica, levantamento e análise documental e pesquisa de campo. A revisão bibliográfica realizada a partir de autores e referências que auxiliem no processo de reflexão e análise dos dados coletados, tais como artigos, livros, periódicos, monografias, dissertações, teses, anais de eventos etc. Como temas centrais para as buscas estão os materiais acerca da categoria trabalho, da educação, da educação superior, do Serviço Social na educação, da atuação do assistente social na educação, e em especial na educação superior.

Como plataformas de busca para dissertações e teses utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e demais bibliotecas digitais e repositórios de universidades brasileiras, no período anterior a junho de 2021, selecionados os programas de pós graduação em Serviço Social e utilizando-se como descritores educação, educação superior, serviço social e educação, serviço social e educação superior. Para uma busca aos eventos, os anais disponíveis virtualmente foram utilizados.

O levantamento e análise documental identifica as definições, expressões e conceitos relacionadas ao tema pesquisado nas legislações e documentos oficiais da área, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Planos Nacionais de Educação, Relatórios Finais das Conferências Nacionais de Educação, cartilhas e cadernos das entidades da categoria, como Conselhos Federais e Conselhos Regionais de Serviço Social, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, e ainda as entidades ligadas a educação, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

Para a pesquisa de campo realizou-se duas etapas, a primeira por aplicação de questionário e a segunda por entrevista com roteiro semiestruturado.

Encaminhou-se o questionário, virtualmente, utilizando-se a ferramenta Formulários Google de maneira a facilitar o acesso e adesão a todos os 83 assistentes sociais que atuam no atendimento direto ao estudante, de maneira a garantir a confiabilidade do dado previamente levantado. O formulário solicitou a autorização de uso dos dados por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contou com 42 questões, divididas entre identificação, formação,

experiência profissional e participação política. Desse modo, foi possível traçar o perfil profissional, formativo e de trabalho dos assistentes sociais dessas instituições. Incluem-se no questionário perguntas relativas à identificação, local de atuação, tempo e locais de formação, tempo e áreas de atuação e participação política.

Os dados levantados foram tabulados considerando-se os dados de perfil, como idade, gênero, estado civil, local de atuação, tempo e nível de formação, formação além da graduação, tempo de experiência profissional, atuação e participação nos órgãos e entidades da categoria e da área da educação. A análise do conteúdo levantado buscou a compreensão da trajetória formativa dos profissionais e das suas compreensões acerca do autorreconhecimento de sua atuação como trabalhador da educação.

No tocante à entrevista, foi constituída uma amostra intencional de assistentes sociais que atuam na educação superior e foram convidados. Delimitamos para a amostra, os assistentes sociais que atuam no atendimento direto ao estudante nas Instituições Federais de Educação Superior do Paraná, buscando contemplar, proporcionalmente, homens e mulheres, respeitando a distribuição etária, tempo de experiência profissional na educação superior como assistente social e buscando contemplar o perfil geral traçado, por meio do questionário anteriormente aplicado.

O roteiro proposto constava de 16 perguntas e incluiu questões relativas a tempo de atuação, referências anteriores para a prática profissional, espaço ocupacional, demandas e usuários. A entrevista, seguindo o roteiro semiestruturado, foi realizada por videochamada utilizando-se da plataforma, solicitando autorização do entrevistado para registro de áudio. Os áudios serão mantidos em arquivo pelo período de 12 meses, podendo ser utilizados para futuras pesquisas. Contará com prévia autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos entrevistados.

Para fins de composição da amostra intencional de assistentes sociais a participarem das entrevistas semiestruturadas, foram utilizados os dados obtidos na aplicação do questionário, levando em consideração os seguintes critérios: homens e mulheres; diversidade etária; tempo de experiência profissional na educação superior como Assistente Social; vinculação a diferentes IFES do Paraná; e distintos níveis de formação em pós-graduação.

Inicialmente, previu-se como amostra da primeira etapa 83

assistentes sociais atuantes em instituições de educação superior públicas federais no estado do Paraná, número identificado por meio do portal da transparência. Para a segunda etapa, oito assistentes sociais (10% dos atuantes em instituições de educação superior públicas federais no estado do Paraná), buscando contemplar diferentes instituições. No entanto, a aplicação do questionário resultou em 29 respostas e o perfil inicial identificado e apresentado no capítulo 4 deste trabalho justificou a redução do número de entrevistas para seis.

Os dados quantitativos coletados por meio do questionário compuseram o perfil profissional e foram organizados a partir de tabelas, planilhas e gráficos. Os dados qualitativos, oriundos das entrevistas, foram organizados e sistematizados pelo uso de análise de conteúdos, buscando a identificação de categorias de análise para a formatação da tese do presente estudo. Os dados quantitativos foram tratados por levantamento e análise interpretativa dos dados, coletados pelo questionário e organizados por meio de planilhas, gráficos e tabelas. Já os dados qualitativos das entrevistas com assistentes sociais foram gravados, transcritos e sistematizados por meio de técnica de análise de conteúdos, buscando identificar categorias de análise as quais subsidiarão a definição da tese do presente estudo. Seguiram-se, nas duas etapas, todas as orientações e delimitações éticas, conforme projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina conforme Parecer Consubstanciado sob número 47589221.5.0000.5231.

Dessa maneira, a estrutura deste trabalho está organizada em introdução, quatro capítulos e considerações finais. Na introdução, apresentamos brevemente a trajetória prévia e a pesquisa realizada e a estrutura do trabalho. No segundo capítulo “a centralidade da categoria trabalho para a compreensão da ação profissional” reaproximamo-nos dos conceitos de trabalho, trabalhador, processo de trabalho e de seus componentes, tendo como referência a tradição marxiana e a necessidade da materialidade da compreensão do sistema produtivo capitalista para a compreensão da profissão.

No terceiro capítulo “A emergência da inserção do assistente social na educação e na educação superior”, tratamos da trajetória histórica da educação brasileira a partir dos anos 1930 até a atualidade e buscamos, concomitantemente, acompanhar o desenvolvimento da inserção profissional nesse espaço, além de realizarmos uma breve incursão por conceitos que foram importantes para esta

discussão, como educação, sistema de ensino e educação superior.

No quarto capítulo “A categoria profissional e suas entidades representativas: o reconhecimento e construção coletiva sobre o Serviço Social na educação e na educação superior”, buscamos refletir sobre os documentos já produzidos pela categoria sobre essa realidade e os seus significados para os assistentes sociais trabalhadores dessa política.

No quinto capítulo “O reconhecimento do assistente social como trabalhador da educação no contexto das instituições federais de educação superior no Paraná”, apresentamos os resultados do questionário aplicado como primeira parte da pesquisa e as considerações e ponderações feitas no diálogo com as entrevistas realizadas. As análises se organizam em três linhas, sendo o processo de inserção na educação superior, discutindo a especialização do trabalho e seu contexto social, as presenças e ausências da categoria na construção da inserção profissional e o conceito de educação envolvido. Em seguida, afirmação na área de conhecimento, tratando da formação especializada e dos conteúdos de formação. Por fim, o exercício profissional na educação superior, seus desafios, a permanência (numérica ou efetiva), as relações com os usuários, suas características e demandas, a educação como espaço ocupacional e a prática nesse campo.

Nas considerações finais, indicamos o porquê consideramos as três dimensões do autorreconhecimento dos assistentes sociais como trabalhadores da educação, a saber: formação especializada (concentrada na pós-graduação strictu sensu); inserção do profissional no trabalho em espaços educativos (no caso deste estudo instituições federais de ensino superior); conhecimento acumulado pela categoria profissional (à partir de práticas individuais e discussões coletivas); e a configuração de um caminho possível para, coletivamente, nos reconhecermos e sermos reconhecidos trabalhadores na e da educação superior.

## 1 A CATEGORIA TRABALHO, O SERVIÇO SOCIAL E A INSERÇÃO DE ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A discussão da profissão no campo da educação implica compreender o espaço ocupacional e seus conceitos próprios, como buscamos fazer nos capítulos anteriores, mas também buscar a constante (re)aproximação com os conceitos fundantes da profissão. Revisitando a discussão já realizada em Martins (2016), podemos observar que, historicamente, a aproximação do Serviço Social com a teoria marxiana permitiu compreender o contexto da inserção do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho, já amplamente discutida por diferentes autores.

Para Lamamoto (2013, p. 102) a própria configuração da profissão é um produto histórico do capitalismo e deve ser compreendida a partir das condições históricas das classes trabalhadoras simultaneamente no *“ato de produzir e reproduzir seus meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada”*. Netto (2011, p. 69) mostra que a emergência da profissão está ligada a determinada conjuntura e que se dá na *“intercorrência do conjunto de processos econômicos, sócio-políticos e teórico-culturais”*, em que se abre o espaço possível da inserção profissional.

Esta autora já discute trabalho e sua centralidade para a compreensão do fazer profissional desde o mestrado, quando produziu a dissertação *“O trabalho do assistente social na assistência estudantil: a prática profissional frente a realidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná”* (MARTINS, 2016). Neste trabalho, discutimos o significado sócio-histórico da profissão e as aproximações da sua relação com a categoria trabalho e seus meios, o processo de trabalho e suas fases.

Naquela discussão (MARTINS, 2016) já apontamos que Netto (2011) trata da condição do capitalismo monopolista, da resposta do Estado, por meio de políticas sociais, como forma de manter a ordem social e o controle dos trabalhadores. Ademais, desenvolve a compreensão de que a profissão só toma corpo e se insere na divisão social e técnica do trabalho a partir da existência de demanda para sua atuação. Para Netto (2011, p. 73) a relação de trabalho do assistente social é que dá significado a sua prática. O autor demonstra que o assistente social só é profissional porque existe, para além da sua vontade, uma

necessidade de profissionais que sejam habilitados para atuar como agentes do Estado, uma vez que *“não é este que se constitui para criar um dado espaço na rede sócio-ocupacional, mas é a existência deste espaço que leva à constituição profissional”*.

Na adoção pela profissão da teoria histórico-crítica, passamos a buscar, por conseguinte, nos compreender enquanto classe trabalhadora, inseridas nos mesmos contextos de exploração do trabalho que os usuários que atendemos nos diferentes espaços ocupacionais. É imprescindível, para tanto, que façamos recorrentes reflexões sobre conceitos fundantes como trabalho, processo de trabalho e seus componentes.

### **1.1 TRABALHO E SERVIÇO SOCIAL: CONTEXTOS E CONCEITOS**

A recorrente observação da prática profissional no campo da educação levou a algumas questões importantes não apenas sobre o fazer do assistente social, mas também o de todos aqueles que vendem sua força de trabalho nesse espaço. Somos trabalhadores em uma política que nos exige, além de um conhecimento formal geral, um conhecimento especializado, delimitando uma especialização do trabalho. Como podemos compreender nossa vinculação à classe trabalhadora, compreendendo nossa inserção como trabalhador especializado?

Além disso, é necessário que compreendamos as conexões entre trabalho e educação, cujos fundamentos são “histórico-ontológicos” (SAVIANI, 2007) e não podem ser observados fora do contexto coletivo. O homem enquanto ser social tem um processo de surgimento delimitado pelo trabalho e pela educação, e segundo Saviani (2007) no “processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida” (p. 154) por meio do trabalho. Se o trabalho é a primeira delimitação do homem como ser social, então:

isso significa que 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. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (p. 154)

A educação e o trabalho nascem, nesta perspectiva, indissociáveis. O desenvolvimento do sistema capitalista, no entanto, produz rachaduras em compreensões como a do que é educação. Se inicialmente ela é inequivocamente um processo de manutenção da vida humana, no desenvolvimento capitalista se transmuta em produto, como observaremos mais adiante.

Em Martins (2016, p. 79) já tratamos da centralidade da categoria trabalho para a compreensão da sociedade, do modo de produção, da questão social e das relações estabelecidas entre pessoas e essas com a natureza, assim como da centralidade dessa categoria para a compreensão da profissão e a “profissionalização do Serviço Social relacionada ao desenvolvimento do capitalismo e conseqüente surgimento da questão social”.

Ao compreendermos que trabalho é a ação humana que transforma a natureza para produzir meios para a manutenção da vida, carecemos entender, concomitantemente, os meios pelos quais tal ação se dá, o que fundamenta esta perspectiva. O conceito de processo de trabalho ganha destaque ao observarmos e buscarmos compreensões sobre espaços ocupacionais específicos, de forma a compreendermos que:

o processo de trabalho é o conjunto de meios pelos quais o trabalhador consegue chegar do resultado idealizado do seu trabalho ao resultado concreto. O processo de trabalho permite ao trabalhador alterar uma matéria prima, de acordo com o resultado que espera alcançar, ao resultado que já criou idealmente, dada a sua intencionalidade e teleologia. (MARTINS, 2016, p. 79)

Se então esta capacidade humana de projetar e, por caminhos próprios, alcançar um resultado já imaginado é o que nos distingue e nos condiciona na relação de trabalho, não seria possível compreender um campo ocupacional sem entender qual é o processo próprio desse espaço, que todos os trabalhadores ali inseridos precisam se apropriar imediatamente para alcançar essa dimensão teleológica do seu fazer profissional. No caso do trabalho imaterial, a idealização do resultado alcançado pode causar dificuldades de inserção, de entendimento e de reconhecimento, já que

para Marx (2013, p. 255 e 256) o que fundamentalmente diferencia qualquer operação mecânica realizada por um animal do trabalho do homem é a capacidade de projetar idealmente o resultado. Desta

maneira, poder idealizar o resultado que se espera ao se desenvolver uma atividade orientada, um processo, é uma das características fundamentais do trabalho humano. (MARTINS, 2016, p. 79)

Não se trata, portanto, de um resultado palpável no caso da educação, como em um objeto físico em que a relação de causa e consequência é imediatamente percebida, ou seja, não se trata de moldar madeira em uma cadeira ou qualquer outro objeto útil, mas sim de alcançar um resultado imaterial na educação formal de um outro ser humano, sendo gente formando gente. A projeção do resultado do trabalho exige daqueles, inseridos em um processo educativo e formativo, a capacidade de compreender que o resultado esperado não é apenas o diploma, mas também contribuir na aquisição e construção de conhecimento por uma outra pessoa, outro membro da classe trabalhadora.

A compreensão de um campo ocupacional exige, assim, a compreensão também dos meios de trabalho que já estão postos e fundamentados neste espaço. Em Martins (2015), ao discutirmos tais temáticas, observamos que o processo de trabalho depende diretamente de meios de trabalho que já foram elaborados e que não podem ser dispensados para a sua reelaboração. O trabalhador precisará, portanto, utilizar-se da sua condição de ser reflexivo, que projeta para organizar suas ações de forma que os meios de trabalho necessários estejam disponíveis para o desenvolvimento e elaboração do processo de trabalho.

Analisar a inserção em um campo ocupacional exige, dessa maneira, examinar os meios de trabalho pelos quais o processo de trabalho dos trabalhadores que já estão, ou estiveram, naquele lugar moldaram a sua prática com base não apenas em sua capacidade teleológica, mas também em sua capacidade de acumulação histórica da realidade. Deste modo, em equipes multiprofissionais é necessário acumular não apenas o processo e os meios de trabalho da profissão específica, mas também do coletivo dos trabalhadores daquele espaço. Para nós, não basta conhecer somente o Serviço Social, mas também os processos próprios da educação.

Diante do exposto, também implica rememorar que a própria divisão de classes na sociedade capitalista e suas origens estão ligadas às diferentes formas de compreensão da educação, aqui estudada como campo ocupacional. A educação é antes uma determinante. Segundo Saviani (2007) “essa divisão dos

homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (p. 155). A especificidade do trabalho, da organização da sociedade e conseqüente formalização da educação, passam a ser específicas, por finalidade, e distintas de acordo com a classe a ser educada. Para a classe dominante, uma educação ampliada; para a classe dominada, uma educação para a reprodução do trabalho. Assim “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) e marcando a educação escolar formal apenas como “educação”.

Para Marx (2013, p. 256), o processo de trabalho possui três momentos simples, sendo “*a atividade orientada a um fim [...], seu objeto [...] e seus meios*”. Se já tratamos do primeiro, cabe ainda discutirmos, com atenção, o segundo e o terceiro componente da categoria: o objeto e os meios do trabalho. Ao tratar do objeto do trabalho, Marx (2013) discute a própria ação do homem sobre o elemento natural. Um exemplo disso é a terra que é considerada como “objeto universal do trabalho humano” (MARX, 2013, p. 256). Assim, podemos delimitar que o objeto do trabalho é todo elemento que interfere na ação do homem pelo trabalho.

Entretanto, não podemos simplificar a condição do objeto do trabalho meramente como matéria-prima, embora ela possa se configurar como objeto do trabalho humano, dependendo da ação que tenha sofrido anteriormente e sua identificação enquanto potencialmente geradora de um objeto final. Marx (2013) ainda explica que o objeto do trabalho pode ser convertido, ao início do processo, em matéria prima e que, embora toda matéria-prima seja objeto, nem todo objeto é matéria prima, uma vez que não cumpre a condição de já ter sofrido alguma modificação pela ação do homem, pelo trabalho.

Ao analisar o trabalho de assistentes sociais no âmbito da UTFPR, Martins (2016) discute que o meio de trabalho é tudo aquilo que está posto pelo trabalhador entre ele e seu objeto de trabalho. Objetivamente, todas as condições para o desenvolvimento da atividade fim a que se propõe o trabalhador podem ser entendidas como meio de trabalho, incluindo-se a própria terra, anteriormente apresentada pelo autor como objeto e como fonte originária de toda provisão, delimitando-se assim a dimensão ontológica do trabalho. Na educação formal, o resultado do trabalho é imaterial, mas seus meios podem ser físicos como espaço

adequado, equipamentos condizentes com a complexidade dos atendimentos e instrumentais como entrevistas, análise socioeconômica, condições de financiamento da política entre outros. Compreendendo essas três condicionantes do trabalho podemos retomar a compreensão do seu processo.

Como mencionado anteriormente, se entendemos que a educação é um campo ocupacional específico que possui processo de trabalho coletivo específico, então admitimos que, como na ideia introduzida por Marx (2013) nesta discussão, o processo de trabalho depende diretamente de meios de trabalho que já foram elaborados e que não podem ser dispensados. Assumimos, assim, que o trabalhador precisará, de fato, valer-se da sua condição de ser reflexivo, que projeta, portanto, teleológico, para organizar sua ação de forma que os meios de trabalho necessários estejam disponíveis para o desenvolvimento e elaboração do modo de ação profissional. A isso, cabe ao coletivo dos trabalhadores desta política delimitar seu objeto, meios e resultados esperados, considerando a particularidade do trabalho direto com pessoas - outros membros da classe trabalhadora.

Para Martins (2015) é um entendimento aceitável o resultado do trabalho, não como um produto físico, mas como um resultado, no caso da educação formal, a conclusão com sucesso<sup>3</sup> do percurso escolar ou acadêmico. O chamado trabalho improdutivo não é assim nominado por nada gerar de resultado, mas por esse não produzir mais-valia direta. Os serviços prestados, por exemplo, podem ser entendidos como trabalhos improdutivos e, embora atendam uma necessidade do homem, não geram como resultado um produto ou um objeto (MARTINS, 2015, p. 4).

No caso do Serviço Social, existe ainda a discussão que busca refletir e debater se o Serviço Social é trabalho, como compreendemos, ou se não é trabalho<sup>4</sup>. Pela profundidade de tal discussão e pelas características desta pesquisa não pretendemos adentrar neste debate, mas cabe referenciar que compreendemos e utilizamos neste estudo a primeira compreensão: a de que o Serviço Social é

---

<sup>3</sup> Sucesso e fracasso escolar são conceitos pedagógicos, assim como concentram compreensões políticas e ideológicas. O termo é aqui adotado na perspectiva de conclusão em tempo previsto pelo currículo, com aproveitamento previamente determinado, na oposição a compreensão de fracasso escolar, entendido como “reprovação e/ou evasão do aluno em algum momento durante o seu percurso escolar” (DAMASCENO, Monica Araujo; NEGREIROS, Fauston. Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 10, n. 1, p. 73-89, Jan.-Jun., 2018 - ISSN 2175-5027)

<sup>4</sup> Para a compreensão de tal perspectiva sugerimos a leitura de Lessa, Sergio. Serviço Social e Trabalho - Porque o Serviço Social Não É Trabalho. Instituto Lukács. 2015.

trabalho.

Ao reaproximarmos a discussão marxiana do Serviço Social, buscamos as referências na profissão de autores que desenvolveram a mediação entre os textos originais que compõem a Teoria Social de Marx e a realidade específica do Serviço Social. Em Guerra (2011), por exemplo, a discussão da instrumentalidade do Serviço Social se apropria das compreensões sobre trabalho e seus componentes quais sejam: força de trabalho, processo de trabalho e meios de trabalho, a fim de construir uma tese que compreenda as atividades e a instrumentalidade do Serviço Social por meio da teoria crítica.

Ao afirmar que “a metamorfose ocorrida no processo de trabalho, enquanto produto histórico do desenvolvimento capitalista, que submete formalmente as formas anteriores de produção ao seu controle, propicia as bases técnicas do sistema capitalista”, Guerra (2011, p. 112) nos indica que devemos entender que o processo de trabalho se modifica junto ao processo histórico de desenvolvimento do capitalismo. Além disso, o autor mostra que é imprescindível aproximar-se de sua ligação com cada profissão para compreender a própria profissão e seu desenvolvimento. No caso da relação do Serviço Social com a política de educação superior, o REUNI e a expansão da rede federal de ensino influíram diretamente nas relações de trabalho, empregabilidade e desenvolvimento teórico da profissão nesta área. Como apontamos

o Serviço Social, ao utilizar-se da teoria crítica, de tradição marxista, para voltar-se para si, indica aos pesquisadores da profissão que a compreensão de cada espaço ocupacional, seja em política pública ou no setor privado, passa por compreender o processo de trabalho que é desenvolvido naquele campo pelo conjunto dos trabalhadores e o processo de trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais em resposta às demandas que lhes são postas. (MARTINS, 2016, p. 82)

A autora (GUERRA, 2011) discute, ainda, que as respostas instrumentais desenvolvidas pela profissão na sua relação com as políticas públicas, implica na necessária visão de totalidade e na adoção de procedimentos instrumentais adequados a cada momento do processo de trabalho.

Podemos dizer que o espaço ocupacional da política pública, mediado pelas ordenações do Estado, é um dos delimitadores da ação profissional, ainda que pese a formação generalista do Serviço Social. A especialização do

trabalho do assistente social está diretamente ligada ao seu campo ocupacional, assim como a compreensão das expressões da questão social que se manifestam neste espaço e nestas relações.

Compreender as apropriações feitas em cada espaço ocupacional, dessa maneira, é mais do que conjecturar, é configurar-se como exigência para consolidarmos elaborações sobre a nossa prática e o seu plano de trabalho enquanto profissional inserida na divisão social e técnica do trabalho. O processo de trabalho, neste sentido, tem caráter central para a compreensão da prática e das realidades experienciadas pelo assistente social (MARTINS, 2016).

Se nas relações de trabalho vendemos nossa força produtiva, há que se considerar, também, uma atenção especial nas condições em que isso se dá. Na condição de trabalhador, o assistente social vende sua força de trabalho intelectual que, embora não gere mais valia direta, contribui para a manutenção da vida da classe trabalhadora, por meio da articulação de políticas públicas e do controle dos comportamentos.

Dessa forma, podemos afirmar que

é a força de trabalho vendida pelo assistente social, composta pela sua capacidade intelectual e por todo o conjunto de conhecimentos anteriormente e historicamente elaborados pela profissão, que permite ao profissional construir respostas às demandas postas pelo capital. O processo de trabalho, neste sentido, embora deva ser compreendido dentro de determinado contexto, podem ampliar a compreensão de toda a profissão. Ao construir uma resposta profissional, principalmente se tal ação se der de forma coletiva, o Serviço Social inserido em determinado contexto agrega conhecimento ao conjunto de procedimentos já existentes e reconhecidos como característicos da profissão. (MARTINS, 2016, p. 00)

No entanto, não é apenas para a própria categoria profissional que o Serviço Social agrega conhecimentos multi e interdisciplinarmente. A inserção profissional permite que o assistente social agregue, produza e dissemine conhecimentos também ao conjunto de saberes próprios daquele espaço. No caso da educação, é recorrente a ideia da sua divisão em áreas específicas detentoras do conhecimento coletivo naquele campo, como disciplinas. Ao compreendermos a educação formal, deveríamos tentar apreender qual é o conhecimento específico que o Serviço Social pode agregar a este espaço. Se, por outro lado, buscamos

uma compreensão de educação num conceito mais ampliado, ainda que formal, se entendemos que o conhecimento é construído nas relações das diferentes áreas do saber, então o conhecimento agregado pela profissão à área da educação pode ser considerado como interdisciplinar, bem como o de outras áreas.

Como produto do seu trabalho, o assistente social não intenta um resultado material, mas “o produto final do trabalho do assistente social, resultado do processo de trabalho, é provocar alterações no cotidiano do grupo dos seus usuários, daqueles que procuram o seu trabalho” (MARTINS, 2016, p. 85). Ou seja, sendo a sua matéria prima não um objeto concreto, mas as múltiplas determinações ausentes de especificidade, o que determina para a profissão a exigência de versatilidade, inerente a sua razão de ser, que segundo Guerra (2011) permite compreender. Por fim, os meios de trabalho que os assistentes sociais adotam, em determinada política social, devem “estar adequados ao resultado que se deseja alcançar, ou deve dar resolutividade a demanda que lhe é posta” (MARTINS, 2016, P. 85), reforçando a necessidade de conhecer profundamente o espaço em que a expressão da questão social em discussão se coloca.

Em estudos anteriores a este (MARTINS, 2015 e MARTINS, 2016), identificamos que a construção do processo de trabalho do assistente social, a partir deste entendimento, dá-se por três vias principais, sendo: pelas demandas postas ao profissional pela instituição que o contrata na condição de trabalhador assalariado; pelas demandas emergidas da relação com o público por ele atendido; e pelas determinações das próprias relações como trabalhador assalariado no sistema capitalista.

Voltando-nos para a política de educação como campo ocupacional, Almeida e Alencar (2011) esclarecem, ao tratarem do trabalho do assistente social no âmbito das políticas públicas e, especificamente no âmbito das políticas setoriais, que a área da educação se compôs historicamente por um processo amplo de estabelecimento de consensos sociais, tendo sido essa uma das mais centrais funções da política de educação.

Bourdieu e Passeron (2008) entendem a educação formal como um processo de dominação em que uma classe impõe, por meios próprios, o seu capital cultural a outra. O arbitrário cultural, então, de uma sociedade é determinado pela classe dominante e esta é a referência para a educação formal: o conhecimento que referenda o arbitrário cultural delimitado pela classe dominante. Para além dessa

relação fatalista e mecânica dos sujeitos da educação, é importante que compreendamos que a natureza da educação como ação humana guarda outras possibilidades. Saviani (1991) indica que o objeto da educação abarca duas perspectivas, quais sejam “à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (p. 21).

Em se tratando do primeiro aspecto, o autor esclarece que “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (p. 21). Para o processo educativo é importante, dessa maneira, compreender o clássico, entendido como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (p.21). No que se refere ao segundo aspecto, indica a saída do total para o singular e deste de volta para o coletivo, num movimento dialético, ao apontar que “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (p.21).

Ao se referir às atividades profissionais do assistente social na educação, Almeida e Alencar (2011, p. 166) as agrupam em quatro grandes direções: “a garantia do acesso à educação escolarizada, a garantia da permanência da educação escolarizada, a busca pela qualidade da educação e o investimento nos processos de gestão democrática da educação”.

Trata-se, além da condição de trabalhador do assistente social, da sua condição de profissional, que é detentor de conhecimento específico inserido na divisão social e técnica do trabalho. Considerando então os conceitos discutidos, no tocante a categoria trabalho, algumas perguntas ainda se apresentam: Haveria a necessidade, em equipes de trabalho de campos sócio ocupacionais específicos, de diferenciar trabalhadores de profissionais? Se sim, a que propósito serviria tal diferenciação? O que agregaria ao processo de trabalho da equipe?

Pela abordagem aqui apresentada, entendemos que o trabalhador é todo aquele que vende sua força de trabalho para garantir os meios para a sua subsistência, seja esta força física ou intelectual. No coletivo de uma política social, seríamos todos a ela vinculados por uma relação de empregabilidade, portanto, trabalhadores. A política de educação formalmente distingue trabalhadores e

profissionais no contexto legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 61 determina que são profissionais da educação aqueles que cumpram determinados critérios, a saber:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Os demais vinculados em relações empregatícias nesta política são considerados trabalhadores dela, sugerindo uma relação de hierarquia entre as duas classes de trabalhadores, entre docentes (profissionais) e demais funcionários da educação (técnicos de nível superior ou sem formação específica exigida). Essa relação hierarquizada pode basear-se na centralidade da relação professor-aluno para o processo educativo, mas também pode refletir uma compreensão de descrédito ou de que a presença pode ser dispensável.

Para adquirir a condição de profissional da educação, a regulamentação exige que se cumpram os critérios: formação específica em pedagogia; notório saber na área pedagógica, reconhecido por uma instituição de ensino; formação técnica em áreas diversas complementada por formação pedagógica. O profissional, portanto, poderia ser compreendido como o trabalhador do qual se exige um conhecimento especializado para o desempenho das suas atribuições. Considerando estas determinações legais, as possibilidades para que um trabalhador adquira o conhecimento especializado que o caracterize como profissional também podem ser questionadas: é responsabilidade individual do trabalhador buscar tais condições? A educação enquanto política pública deve considerar a sua responsabilidade de formação continuada nesta lógica? Os processos seletivos, sejam de natureza temporária ou concurso público, já não serviriam para averiguar os conhecimentos que os trabalhadores possuem sobre a educação?

Defendemos que este conhecimento pode ser adquirido de algumas formas, quais sejam por uma formação especializada que não é campo de estudo de profissões de formação generalista, mas pode ser adquirido por outras vias; pela inserção pelo trabalho em espaços educativos como a escola ou a universidade em que tais conhecimentos podem ser adquiridos ao longo da prática profissional; pelo conhecimento acumulado por uma categoria profissional independente da ação individual do trabalhador.

No tocante a primeira possibilidade, podemos observar o crescente número de publicações de artigos, dissertações e teses que discorrem sobre a inserção do assistente social no espaço da educação. No caso da educação

superior, especificamente, o número de publicações relativas à assistência estudantil merece destaque.

Com relação ao segundo item, é necessário considerar que, novamente no caso da educação superior, o vínculo pelo financiamento está posto, uma vez que a fonte orçamentária não distingue a origem dos recursos para o custeio de professores e demais trabalhadores. No caso da educação básica, a nova legislação do FUNDEB, Lei 14113 de dezembro de 2020, altera a anterior compreensão de que os recursos vinculados a Educação Básica poderiam apenas custear os salários de professores ao reconhecer os demais trabalhadores e incluir, entre eles, o assistente social e o psicólogo conforme determina a lei 13935 de dezembro de 2019.

O terceiro item, de especial relevância para este estudo, possibilita a compreensão de que a categoria profissional pode ofertar o reconhecimento necessário da condição de trabalhador em determinados campos sócio-ocupacionais. Parece ser amplamente aceito, pela categoria, que os assistentes sociais são fundamentalmente trabalhadores da política de assistência social, reconhecidos inclusive pelas Normas Operacionais da referida política em suas equipes. Também é largamente reconhecido pela profissão que os assistentes sociais são trabalhadores da política de saúde, incluindo-se o reconhecimento formal pelo Conselho Nacional desta política, e a referência estando posta, portanto, pela categoria do serviço social quanto pela categoria geral dos trabalhadores da Saúde. No caso da política de educação, esta referência ainda está sendo construída ainda que o Serviço Social formalmente a reconheça, por meio das publicações do seu Conjunto e dos documentos já explicitados neste trabalho

Portanto, para esta pesquisa, ainda é necessário determinar quem ou de que forma se dá o reconhecimento do trabalhador como profissional. Tal reconhecimento permite não apenas uma vinculação mais orgânica a este campo ocupacional, como também garante a possibilidade da defesa de direitos específicos dessa categoria profissional. Neste ponto, consideramos que o que tratamos como reconhecimento subjetivo precede o reconhecimento formal. O reconhecimento subjetivo<sup>5</sup> se daria, então, sem a necessidade de formalismos e permite um autorreconhecimento espontâneo por parte dos assistentes sociais de sua condição

---

<sup>5</sup> As reflexões sobre o reconhecimento subjetivo estão ainda sendo construídas e serão aprofundadas, tendo contornos mais coletivos do que individuais.

de trabalhadores da educação, dado seu acúmulo de referências e construções coletivas da categoria. Já o reconhecimento formal, embasado em alguma regulamentação ou legislação, reflete uma materialização, proveniente de lutas e articulações historicamente construídas desse reconhecimento.

Em primeiro lugar, precisamos nos reconhecer e compreender de que modo nos reconhecemos e a partir de quais vínculos construídos, para depois conseguirmos identificar quem nos reconhece e de que forma esse reconhecimento se dá na prática. A partir daí será possível construir um reconhecimento formal e possivelmente legal, que garanta ao coletivo dos trabalhadores da política de educação os mesmos direitos, de acordo com as características de sua atuação profissional.

Não é apenas para o Serviço Social que o reconhecimento legal e formal enquanto trabalhador desta política carece de esclarecimento. A educação ainda apresenta confusões e desentendimentos quanto aos conceitos de profissional e trabalhador da educação, bem como da compreensão de ações internas das instituições de ensino, mas externas à sala de aula, como processo educativo, haja vista os atuais questionamentos quanto à inconstitucionalidade da lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 – Lei do FUNDEB, do qual o PL 2751/2021 é um exemplo. Ao interpretar o artigo 61 da LDBEN e seus incisos, o projeto de lei o faz no sentido de limitar a compreensão de profissional da educação e apresenta uma interpretação, ao ver desta pesquisadora, equivocada, ao indicar a atuação de assistentes sociais e psicólogos, conforme regulamenta a Lei n. 13.935/2019, como um dos programas suplementares previstos no artigo 71 da LDBEN.

Inseridos no modo de produção capitalista precisamos lembrar, constantemente, que

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação profissional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (p. 157)

Levando em consideração a política de educação como campo ocupacional do Serviço Social e, como já demonstrado, historicamente, os assistentes sociais inseridos na educação – sendo, dessa forma, trabalhadores dessa política -, questiona-se: por quais percursos passam nosso reconhecimento

como tal? Que caminhos os assistentes sociais, oriundos de uma formação generalista, estão traçando e que nos permite, enquanto categoria profissional, nos reconhecermos como profissionais da Educação?

## **1.2 A EMERGÊNCIA DA INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Compreender a educação é mais do que entender o funcionamento de suas instituições, como escolas e universidades, mas aprofundar-se no estudo de uma dimensão da vida humana e do desenvolvimento das sociedades. Segundo o dicionário Michaelis o termo educação é conceituado como um substantivo feminino que se compreende ao

1 Ato ou processo de educar(-se). 2 Processo que visa ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania. 3 Conjunto de métodos próprios a fim de assegurar a instrução e a formação do indivíduo; ensino. 4 Conhecimento, aptidão e desenvolvimento em consequência desse processo; formação, preparo. 5 Nível ou tipo específico de ensino. 6 Desenvolvimento sistemático de uma faculdade, um sentido ou um órgão. 7 Conhecimento e prática de boas maneiras no convívio social; civilidade, polidez. (2020, sp)

Outras definições são apresentadas pelo dicionário, mas em contexto não relevante para esta apresentação. Para os significados apresentados, a noção de educação está relacionada ao desenvolvimento do ser humano, de suas capacidades e de suas habilidades. Pode ser entendido como processo formal, escolar, ou como processo informal, no cotidiano.

A educação enquanto processo escolar formal está organizada em nossa sociedade como política pública, ou seja, partindo de parâmetros estabelecidos pelo governo vigente e é o significado comumente empregado para o termo. Se compreendemos educação como processo formativo e educação formal como caminho para dominação e reprodução de classes e, ainda, como campo de possibilidades para a classe trabalhadora - visto a suas contradições iminentes - cabe também entender sua organização social. Compreender a educação como política social, pública e de qualidade, exige o esforço de apreender seu desenvolvimento ao longo da história recente e sua organização atual. Além disso,

para a finalidade deste estudo também é importante observar como a inserção do assistente social neste campo de atuação profissional acompanhou todo o desenvolvimento da educação brasileira.

A educação está no lugar da contradição, da relação histórica dialética, da compreensão da realidade, mas também de sua expressão e reflexo. Para Marx e Engels, educação está no campo da superestrutura e, desta forma, profundamente associada a infraestrutura, e neste caso:

A produção de ideias de representações, da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparece aqui como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. (1979, p.36)

Esta compreensão do lugar e das possibilidades da educação no campo de suas contradições permeia todo o estudo das ações das políticas de educação e das ações profissionais neste espaço.

No que tange a atuação do assistente social na educação, a forma como está configurada na atualidade com um número ainda restrito de profissionais, uma concentração de contratações na política de educação superior e uma regulamentação para educação básica ainda em processo de efetivação, pode levar a uma falsa impressão de que é recente sua vinculação ao espaço das instituições educacionais. Mas com o aumento significativo de assistentes sociais no nível superior - com destaque para a rede federal de ensino em decorrência do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, e mais recentemente pela aprovação da Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019, que ainda está em processo de implantação e inúmeras são as lutas para efetivá-la<sup>6</sup> - pudemos resgatar que trata-se de um processo de sucessivas aproximações ao longo da história da profissão no Brasil.

No entanto, os registros da atuação do assistente social vinculado a escolas estão presentes desde a década de 1930 e as mudanças de sua atuação

---

<sup>6</sup> No decorrer do ano de 2020 o Conselho Federal de Serviço Social e o Conselho Federal de Psicologia, junto com entidades das categorias, como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, encabeçaram diversas reuniões e atividades com a finalidade de efetivar a aplicação da lei. Mais informações estão disponíveis no site do CFESS: [WWW.cfess.org.br](http://WWW.cfess.org.br)

acompanharam as mudanças da estrutura da educação brasileira. A emergência do Serviço Social na escola, segundo Witiuk (2004)

configura uma requisição profissional de caráter assistencial em resposta ao conjunto de problemas sociais que dificultam a evolução do aprendizado e a dinâmica funcional da instituição. Vale ressaltar que a gênese do Serviço Social no espaço da escola é a gênese do Serviço Social na divisão sócio-técnica do trabalho. (p. 141)

Como mencionado, a evolução da ação profissional nesta área acompanha o desenvolvimento e as mudanças da educação brasileira, passando inclusive por adoção e mudanças semelhantes de perspectivas teóricas, como a compreensão individualista dos anos trinta até a vertente crítica da atualidade, o qual acompanharemos por período histórico.

Acompanhando, no decorrer deste capítulo, tanto o desenvolvimento da educação brasileira, quanto da inserção do assistente social nesta política, poderemos perceber que a evolução teórica de ambos se dá de forma bastante similar.

### **1.2.1 DA DÉCADA DE 1930 AOS DIAS ATUAIS: OBSERVAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS PROTOFORMAS DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL**

A educação brasileira é construída em meio a um longo processo de dominação e controle religioso, que se inicia ainda no tempo da colonização com as primeiras expedições jesuítas. Eles fundaram as primeiras e mais antigas escolas do país, as quais dominaram e expropriaram a população indígena de seus territórios e cultura sob a premissa da evangelização e da cristianização da população da nova terra. Ao longo do tempo, foi notório a forte influência da religião católica na constituição da educação no país.

Para o presente estudo, nos concentraremos em acompanhar e compreender o movimento histórico da constituição da política de educação brasileira como política social, pública e laica. Tal processo é marcadamente mais forte a partir da década de 1930, quando algumas mudanças formais (criação do Conselho Nacional de Educação, organização formal do ensino secundário e superior, ensino religioso como matéria facultativa), ainda era fortemente ligada à Igreja Católica, e um movimento mais organizado pautava a política de educação

como responsabilidade do Estado cumprindo um objetivo para o país.

Algumas vertentes ou caminhos teóricos podem ser adotados para a compreensão da história da política de educação brasileira. Optamos pelo caminho adotado por Eneida Oto Shiroma, Maria Célia M. de Moraes e Olinda Evangelista Evangelista, no livro “[o que você precisa saber sobre...] Política Educacional” (2004). As autoras apresentam três grandes momentos a serem compreendidos com suas particularidades, contexto histórico-social, documentos e marcos legais sendo eles: a Reforma da década de 1930, a Reforma da década de 1940 e a Reforma das décadas de 1950 e 1960. Posteriormente, analisam o contexto da década de 1990, mas para este momento agregaremos outras visões.

A década de 1930 é também a de surgimento das primeiras escolas de Serviço Social no Brasil, caracterizada “pela ruptura com o modelo econômico vigente, agro-exportador, e pela descentralização do poder político” (WITIUK, 2004, p. 16).

No contexto desse período histórico, cuja organização da educação estava entremeada pela disputa entre o movimento escolanovista e da Igreja Católica, o laicado deste segundo passa a atuar por meio de ações sociais:

culmina com a criação das primeiras escolas de Serviço Social - Serviço Social que tem como base de fundação sócio-histórica a emergência da *questão social* (como anteriormente explicitada), e que se configura como uma das respostas da sociedade às demandas e lutas sociais –, nasce num primeiro momento da preocupação do movimento laico. (WITIUK, 2004, p. 22)

As primeiras capacitações técnicas na área ofertadas pelo “Centro de Estudos e Ação Social – CEAS” baseavam-se na “difusão da doutrina social da Igreja Católica e combate às idéias liberais e comunistas” (WITIUK, 2004, p. 22). Paralelamente, utilizaremos a tese de Ilda Lopes Witiuk (2004) para o estudo da inserção do assistente social na política de educação, as principais atividades, teorias utilizadas, demandas e lutas postas.

### **1.2.2 Da Reforma Francisco Campos (1930) ao Regime Militar:**

No início dos anos de 1930, a educação formal da população começa a ganhar destaque em diferentes vertentes políticas e a discussão de sua

necessidade e de como deveria ser reorganizada ganha força. No decorrer dos primeiros anos da década, as características políticas do governo brasileiro refletem no modo de pensar apolítica de educação, e a educação passa a ser concebida, de forma salvacionista e superestimada, como responsável por resolver profundos problemas sociais, econômicos e políticos no Brasil. (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 17)

Até a década de 1930, não havia<sup>7</sup> no país um sistema de educação, em grande parte por conta da herança do império. As legislações eram consideradas como orientadoras, modelos educacionais, mas não havia regime geral ou obrigatoriedade de cumprimento das orientações do governo federal. A década começa com o princípio da organização da política de educação, com a fundação do primeiro órgão público responsável, o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública (1930). Desencadeia-se, desta maneira, a reforma da década cujo objetivo era “criar um ensino mais adequado à modernização que se almeja para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 18).

Esta primeira reforma, conhecida pelo nome do ministro que a conduziu - Francisco Campos - foi constituída por sete decretos entre abril de 1931 e abril de 1932 e organizaram as estruturas da educação à época, basicamente em ensino básico, ensino normal, ensino secundário, ensino comercial e ensino superior. Desta reforma, é particularmente interessante para o contexto desta pesquisa, os dois decretos que regulamentam o ensino superior, quais sejam o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 que dispõe sobre o ensino superior e adota o regime universitário e o Decreto 19.852 de 11 de abril de 1931 – que dispõe sobre a Universidade do Rio de Janeiro.

O primeiro decreto - Decreto 19.851/31 - em sua descrição, inicia-se por determinar que o ensino superior brasileiro “obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados” sendo que a organização técnica e administrativa será regida pelo decreto nas

---

<sup>7</sup> Segundo Saviani (SAVIANI, Demerval. **DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL ARTICULADO DE EDUCAÇÃO**. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2008, v. 6, n. 2 [Acessado 3 Dezembro 2021] , pp. 213-232. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>>. Epub 16 Out 2012. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>.) um sistema nacional de educação jamais chegou a se efetivar no Brasil. A discussão será retomada posteriormente.

universidades e os institutos deverão organizar regimentos próprios seguindo as mesmas diretrizes. A regulamentação apresentava como objetivo do ensino superior, em seu primeiro artigo, elevar o nível da cultura geral do país, preparar para as profissões que exigissem formação técnica e superior, e proporcionar crescimento individual e coletivo, além de melhorar as relações professor-estudante para “a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade” (BRASIL, 1931). Organizado em XIV títulos, o decreto trata da constituição das universidades, administração das universidades, assembleia universitária, administração dos institutos universitários, organização didática, corpo docente, administração dos cursos universitários, habilitação e promoção nos cursos, diplomas e dignidades universitárias, corpo discente e regime disciplinar.

O segundo decreto – Decreto 19.852/31 - institui a Universidade do Rio de Janeiro congregando seis faculdades, duas escolas e um instituto, além de ampliar o ensino, agregando todas as instituições técnico-científicas do Rio de Janeiro à universidade, tais como o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e o Jardim Botânico, entre outros, para cursos de aperfeiçoamento e especialização. A legislação é bastante rígida, regulamentando cada item do processo, e tutelar, exemplo da perspectiva do governo para a educação da época.

O desenvolvimento da reforma de 1930 também foi caracterizado pela continuidade da disputa entre os pensadores católicos e os reformistas. Os educadores católicos tiveram força política para garantir o ensino religioso na educação básica e seus projetos, de modo geral, causaram fortes reações nos reformadores. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) destacam que os chamados “Pioneiros” ou “Reformadores” eram um grupo teoricamente heterogêneo, mas que de modo geral “não hesitava em atribuir à educação um importante papel na constituição da nacionalidade tendo em vista as novas relações sociais que se objetivavam no país” (p. 21).

Os Pioneiros tinham em perspectiva uma educação voltada para o trabalho, de forma a garantir “uma pedagogia que viabilizasse, no meio escolar, a realização das máximas organizadoras exigidas pelo trabalho industrial” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 21), o que possibilitou, inclusive, um melhor relaxamento de tensões sociais à época. Bourdieu e Passeron (2008) permitem que compreendamos como tal processo se caracteriza pelo reflexo da organização da sociedade da instituição escolar e como o sistema de ensino (SE) cumpre um papel

de reforçar o arbitrário cultural da classe dominante, de modo a minimizar ou inviabilizar conflitos ou tensões sociais.

Os projetos educacionais até então em disputa - o católico e o reformista - não possuíam grandes diferenças estruturais, o que levou o governo federal a buscar uma conciliação (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 22). As tensões permaneceram e os reformistas continuaram a debater a mudança, que culminou em um importante documento coletivo denominado como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. O manifesto apresentava alguma ambiguidade teórica e ausência de posição política, mas defendia pontos importantes de modo geral, como a reconstrução da educação nacional, escola pública, leiga, obrigatória e gratuita para ambos os sexos (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 23).

As disputas entre católicos e reformistas persistiram durante a década e o governo concluiu por acomodar algumas propostas, como o ensino primário obrigatório, gratuito e universal, a coordenação da União por meio do Conselho Nacional de Educação. Ademais, o ensino religioso permaneceu, bem como o reconhecimento de instituições particulares e religiosas com liberdade de ensino (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 24-25).

A nova Constituição Federal foi aprovada em 1934 com algumas garantias legais, mas as repressões decorrentes dos movimentos populares de 1935 acabaram por ocasionar inúmeras perdas na efetivação dessas garantias. O déficit de atendimento educacional, entendendo-se como a relação entre oferta de vagas e procura por matrículas, era muito grande e, por ocasião do Estado Novo, a política de educação era vista como uma estrutura de controle moral e de civismo, obediência, adestramento, e tida como submissa aos desígnios do Estado (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 26).

Na década de 1930 inicia-se a formação dos primeiros profissionais do Serviço Social no Brasil. Primeiro, por meio de formação técnica do “Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), considerado como manifestação original do Serviço Social no Brasil, surge em 1932” (p. 168) e, posteriormente, em 1936, a primeira escola de Serviço Social, também fundada pelo CEAS (IAMAMOTO E CARVALHO, 2006, p. 168-176).

No decorrer dos primeiros anos da atuação profissional no país, o Serviço Social ocupa espaços das políticas sociais no sentido do controle social e na

educação as atribuições postas à profissão estavam no sentido da “que harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas” (IDEM, p. 24) e tinham como objetivos principais

integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação de valores dominantes e da interferência no seu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais (WITIUK, 2004, p. 24)

A atuação dos primeiros técnicos ia ao encontro da necessidade de controle da população mais pobre frente ao desenvolvimento capitalista que gerava mais desigualdades.

A década de 1940 demarca uma nova reforma da educação brasileira que, no início da década, com a suspensão dos direitos políticos, não passava de discussão ideológica. A primeira marca legal da reforma desta década foi a sua aprovação, por Gustavo Capanema – Ministro da Educação e Saúde Pública, das Leis Orgânicas do Ensino (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 26-27). Ela foi composta por sete decretos-lei que regulamentavam as questões que ficaram pendentes na reforma anterior, como o ensino industrial, comercial, agrícola e secundário, permitindo, enfim, que o governo federal direcionasse as políticas educacionais em todos os níveis. Como a política de educação superior já havia sido regulamentada na década anterior, não houve nenhum decreto sobre essa temática neste processo. O conjunto de instituições que viria ser conhecido como Sistema S nasce nessa década, com a fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI -, em 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC -, em 1946.

Após essas reformas, a política de educação no Brasil estava organizada em ensino primário, ensino normal (magistério), ensino secundário, ensino comercial, ensino industrial, ensino agrícola e ensino superior, sendo que o ensino secundário tinha destaque como aquele que deveria preparar para o acesso ao ensino superior. O sistema tinha características dualistas bastante demarcadas, pois o ensino profissionalizante (comercial, industrial e agrícola) fora destinado aos pobres e o ensino secundário e posterior – ensino superior - aos ricos.

O ensino primário foi entendido, até o fim da década, como de responsabilidade do poder público, que de acordo com a visão do SENAI, por

exemplo, tinha o papel de “grande instrumento formador da maior parte do operário de todos os países industriais e sua ausência constituía-se um impedimento à aprendizagem do emprego” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 28). Além disso, também era o grande responsável por garantir que toda a população tivesse “capacidade de compreensão dos fenômenos que cercam o homem todos os dias, ‘seus deveres para consigo e para com a sociedade” (IDEM, p. 28-29).

A década se encaminha para seu encerramento com a nova Constituição Federal sendo promulgada em 1946 e dando abertura, em 1948, para uma nova reforma na política de educação brasileira, que só viria a se concluir com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961. De nenhuma maneira, o início da nova reforma foi livre de conflitos. Os reformadores, organizados por meio do Movimento em Defesa da Educação Pública, difundido pela Universidade de São Paulo e com grandes pensadores entre seus participantes (Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho entre outros), buscavam mudanças como demonstram o novo Manifesto publicado em 1959, mas a vitória foi em sua maioria conservadora.

No Serviço Social, a década de 1940 passa a ter forte influência estadunidense, principalmente após a Segunda Guerra Mundial e, entre essas influências, a do Serviço Social Escolar. Ao refletir sobre a perspectiva teórico-metodológica orientadora da atuação do Serviço Social na educação brasileira neste período, Witiuk (2004, p. 26) afirma a adoção do modelo americano de Serviço Social Escolar. A autora explicita seus fundamentos ao afirmar que:

está baseado no método de Serviço Social de Casos Individuais, por meio do atendimento individual a pais, professores e alunos, com a aplicação de inquéritos realizados prioritariamente no domicílio da criança, o Serviço Social procura detectar as causas da dificuldade de aprendizagem bem como aproximar casa/escola, ou escola/comunidade.

Assim, atuando junto à população mais pobre, a profissão colabora com a culpabilização dos sujeitos frente as dificuldades de aprendizado, reforçando a perspectiva de que precisam se adaptar à escola e que essa cumpre o papel de transmissão de princípios e valores da classe dominante. Neste período, os registros da atuação do assistente social na educação escolar se mostram pelos trabalhos de conclusão de cursos produzidos, além da publicação “Serviço Social Escolar”, de

Maria Tereza Guilherme (1945). (WITIUK, 2004, p. 27).

A ampliação da requisição de assistentes sociais para a educação está intimamente ligada à reforma do ensino deste período que, entre outras questões, tornou a educação básica obrigatória e a permanência das crianças no espaço escolar uma preocupação. Dessa forma,

A obrigatoriedade da educação reforça o requerimento do Serviço Social no espaço da escola, pois até então não havia uma grande preocupação com a criança que apresentava dificuldades de aprendizagem, comportamento violento, ou que se evadia da escola. A escola era para quem podia usá-la. A partir da obrigatoriedade do ensino que passou a ser promovido pelo Estado, as autoridades escolares públicas passaram a requisitar o Assistente Social para atuar no sistema escolar público, na busca da garantia da permanência da criança na escola. (WITIUK, 2004, p. 28)

Registros em trabalhos de conclusão de curso apontam para demanda por assistentes sociais em escolas em São Paulo, Curitiba (Paraná) e Rio Grande do Sul. Os trabalhos nesta temática também são encontrados nos registros das faculdades de Serviço Social de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Pernambuco (Idem, p. 28-30). Também acontece, na mesma época, o I Congresso Brasileiro de Serviço Social – CBSS (1947) com registros da atuação do assistente social nas escolas em “teses e como relato de prática”.

A compreensão da ação profissional é historicamente compreendida como:

uma intervenção de caso social. As dificuldades da criança quanto ao seu aprendizado eram vistas como um limite seu, não se levava em consideração a estrutura do sistema de ensino. A intervenção do Serviço Social estava voltada à promoção de ações que permitissem a adaptação do educando ao seu meio e o equilíbrio social da comunidade escolar. (WITIUK, 2004, p. 34)

Portanto, a ampliação da inserção de assistentes sociais na escola contribuía com a manutenção da ordem social ao individualizar as questões, assim como também promovia uma ideia de integração entre a população mais pobre, corrigindo “desvio, defeito ou anormalidade sociais” e permitindo a adaptação dos indivíduos a (falha) política de educação. Em legislação específica do estado de

Pernambuco<sup>8</sup>, deste período destaca-se uma importante observação feita por Witiuk (2004) em sua análise, ao apontar que “a profissão não tinha o reconhecimento enquanto profissão da área da educação, não havia uma especificidade na educação que coubesse ao Serviço Social”. Tal afirmação é para esta pesquisa um determinante histórico ao demarcar que, mesmo em suas origens de vinculação à educação, a profissão foi entendida como estando à margem do processo educativo.

A terceira reforma a ser abordada é a que ocorre nas décadas de 1960 e 1970. O regime militar interrompe as discussões sobre a educação que se iniciaram no final da década de 1940 e se estenderam pela década de 1950. O poder executivo federal, de caráter atrofiado e repressor (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 32) controlava todas as instituições, incluindo a universidade. É neste período que se inicia a forte influência dos organismos multilaterais internacionais na política de educação brasileira, com reforço significativo por parte de alguns organismos nacionais.

Com a característica central de ser absolutamente alinhada com o pensamento repressor do regime militar, a reforma deste período trazia a vinculação da educação com o mercado de trabalho, mediando a construção de hábitos de consumo e de um perfil de integração da educação com a segurança e o desenvolvimento nacional, controle, repressão (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 33-34).

Diante de uma perspectiva economicista de organização, a educação estava vinculada ao Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976) como responsável por “consolidar a estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 34). A regulamentação da educação neste período buscava por controle político-ideológico e se estruturou em um conjunto de treze normativas entre 1964 e 1982, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971 (Lei nº 5.692/71) (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 34-35). Desse conjunto de regulamentações, três decretos tratavam da política de educação superior: o Decreto 53, de 18/11/1966; o 252, de 28/02/1967, que reestruturavam as universidades federais; e a Lei 5.540, de 28/11/1968, que definia

---

<sup>8</sup> Decreto-Lei nº 367, de 02 de dezembro de 1957 aprova o regimento Interno do Departamento de Assistência Escolar, sendo que o Serviço Social em Pernambuco já estava inserido na escola desde 1949.

normas para o funcionamento do ensino superior.

A política de educação desse período passa a ter dois objetivos principais: ampliar o ensino fundamental e qualificar mão de obra para a industrialização em expansão. Com uma perspectiva economicista de educação, economistas em sua gestão e sem projeto objetivo de consolidação e mudança, o projeto político da educação baseava-se em “Ensino de Moral e Cívica” para o fundamental e secundário e “Estudos de Problemas Brasileiros” para superior e pós-graduação. (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 36).

Para a política de educação superior, o período apresenta um contraste: se por um lado amplia o número de universidades federais, por outro aumenta a transferência de recursos públicos para o setor privado. Consolida-se, a partir daí, um perfil de investimentos que se estende ao longo dos anos, perpetuando-se até a atualidade. Chauí (1999, p. 119) nos lembra que o “movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria destinada ao mercado”.

A seguinte mudança de grande importância para a política de educação superior, nesse período, foi a implementada pela Lei 5.540/1968, que ao reformar o ensino superior instituiu mudanças como o fim da cátedra, introduziu o regime de trabalho integral e a dedicação exclusiva para docentes, a periodicidade por semestre e a seleção obrigatória para acesso. Além disso, regulamentou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para universidades (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 37). Esse formato de curso superior, de relação docente e de formato de universidade, consolida-se e segue até os dias atuais. A universidade brasileira torna-se palco de contradições - se por um lado é perseguida política e ideologicamente, sofre com a repressão científica e a perseguição inclusive policial, por outro amplia a pós-graduação, consolidando e abrindo áreas de pesquisa.

Como destaques entre as legislações dessa década, essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN apresenta o ensino obrigatório dos oito aos quatorze anos, com foco no número de matrículas e não na qualidade e efetividade do ensino com efetiva redução dos investimentos, o ensino de segundo grau com função profissionalizante, com desestruturação das disciplinas de base e profissionalização defasada e ilusória (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 39-40).

As mudanças convergem para a abertura e facilitação ainda mais intensa da mercantilização da educação. Nessa década, o milagre econômico está exaurido e o discurso muda para a integração nacional e com perspectiva nas políticas públicas, como programas e ações voltadas para as áreas mais pobres. A educação, portanto, perde seu caráter desenvolvimentista enquanto projeto de governo e passa a ser vista como “instrumento para atenuar, em curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza geradas pela cruel concentração de renda decorrente do modelo econômico” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2004, p. 41). Essa é, de fato, a visão indicada pelo Banco Mundial - e abordada neste trabalho - sobre a educação e sua organização.

A política de educação apresenta, então, um perfil clientelista em vários de seus projetos que, por sua vez, possuem diversos vícios estruturais em seu planejamento e desenvolvimento, tais como centralização de planejamento e do orçamento, perda de recursos por entraves burocráticos, desvios e outros. Tudo isso legitimado pela fantasiosa participação da comunidade, fortemente recomendada já pelo Banco Mundial nessa época (IDEM, p. 42).

A acentuação da vinculação do Serviço Social com o Desenvolvimento de Comunidade toma corpo no início da década de 1960. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 possui título específico sobre a assistência ao estudante, ou “Da Assistência Social Escolar”, composto por dois artigos, que determinavam:

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade. (BRASIL, 1964)

O Serviço Social de caso, grupo e comunidade, expressão de um modelo profissional referenciado no modelo norte-americano e que ganhou destaque junto com o desenvolvimentismo do período (IAMAMOTO E CARVALHO, 2006, p. 339-340) expressa-se no corpo legal. O espaço do assistente social na escola estava, deste ponto em diante, regulamentado e com indicativos de sua atuação,

vinculadas ao desenvolvimento de comunidade.

A categoria inicia, a este tempo, um processo de repensar sua atuação e organização e, no decorrer da década, destacam-se dois movimentos: uma vertente conservadora e uma *mudacionista*, com base na observação e análise da realidade social (WITIUK, 2004, p. 40). Essas características também aparecem na atuação, na educação e no espaço escolar. A vertente conservadora, como mencionada, entende como o centro dos problemas o próprio indivíduo e sua incapacidade de adaptar-se; a segunda entende que o problema reside na estrutura ou nas suas falhas de funcionamento.

Os marcos da atuação do assistente social na educação também incluem, nesta década, a inserção no estado de Santa Catarina na Inspeção Regional de Educação, com o objetivo de “intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade sociais” (WITIUK, 2004, p. 44). No Paraná também havia legislação específica sobre o Serviço Social Escolar, atuando por meio de ações de orientação sobre associações de pais e mestres, levantamentos sobre as condições socioeconômicas das famílias, campanhas, bolsas de estudo, entre outras.

Ao realizar a análise de Bartlett (1979) sobre o período, Witiuk (2004) destaca que, ao contrário de outras áreas de atuação, no tocante a educação, os assistentes sociais

não tinham um conhecimento acumulado sobre o problema principal, por exemplo, a natureza do ensino, o processo educacional e a política educacional. Assim sendo, trabalhava-se isoladamente a escola enquanto instituição e por outro lado o aluno e sua família” (2004, p. 46)

Isso corrobora alguns questionamentos desta pesquisa sobre se, trinta anos após a obra analisada, a profissão possui conhecimento acumulado, coletivo e amplamente difundido dentro da categoria profissional sobre a atuação do assistente social na educação.

Durante o Regime Militar, a principal teoria da educação era a do capital humano que, segundo Saviani, “a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação” (2013, p. 365). No caso brasileiro, a perspectiva ganha “força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade,

eficiência e produtividade” (Saviani, 2013, p. 365). Dentro dessa perspectiva, as experiências profissionais de assistentes sociais estavam demarcadas por buscar o diagnóstico, o ajustamento das famílias e a colaboração da comunidade com a escola. Outras experiências buscavam a interação da comunidade com a escola (WITIUK, 2004, p. 51-53).

O período também é o de emergência da perspectiva modernizadora do Serviço Social como parte do movimento de Reconceituação, iniciado na metade da década e que, no Brasil, “traduziu-se especialmente como modernização profissional” (NETTO, 2005, p. 11). Nesse aspecto, devemos compreender que

o deslocamento do "Serviço Social tradicional" por este viés desenvolvimentista-modernizante tornou compatível a renovação do Serviço Social com as exigências próprias do projeto ditatorial e permitiu a consolidação de um perfil profissional bastante diverso do tradicionalismo.(NETTO, 2005, p. 16)

Refletindo na atuação dos profissionais vinculados à política de educação, aparece a preocupação com um fazer técnico que “parta da análise da realidade como resposta à demanda e que esteja estruturado cientificamente” e ainda em uma “visão desenvolvimentista e/ou de integração social, ainda centrado no educando e em sua preparação para o convívio social harmônico, o que denota a ainda perspectiva de ajustamento do indivíduo no fazer profissional em desenvolvimento” (IDEM, 2004, p. 53-54).

Na década de 1970, os reflexos do documento de Teresópolis apresentam-se nas atuações e produções sobre o Serviço Social na educação. Tudo isso ao indicarem sua função educativa, no sentido de mobilização, educação de base, conscientização e mostrarem que a intervenção, nos termos da época “*utiliza os métodos modernos de Serviço Social de caso, grupo e comunidade. Localiza o seu foco de atenção na situação social-problema, vivenciada pela criança, adolescente e família, ainda na perspectiva de ajustamento social*” com a compreensão ainda centrada na pessoa e em sua dificuldade de adaptação na modernidade e na educação (WITIUK, 2004, p. 65-67).

No início da década de 1970, o marco da regulamentação da profissão de orientador educacional é impactante para a atuação do assistente social na educação, que até então atuava diretamente com os estudantes e suas famílias, em equipes de orientação multiprofissionais. Além disso, a preocupação foi

determinar as atribuições próprias do Serviço Social dentro das equipes (WITIUK, 2004, p. 67-69) e o tempo que se segue e de silêncio está relacionado aos conjuntos normativos.

### **1.2.3 Da reabertura política à Constituição Federal de 1988:**

Com o declínio do regime militar, começam as perspectivas e propostas de mudanças em todas as áreas, inclusive na educação. A eleição direta para governadores em 1982 gerou relativa autonomia para os estados organizarem sua política educacional. Com a configuração política e o quadro caótico da educação brasileira em meados da década de 1980, a discussão aberta defendendo mudanças na educação ganha fôlego, mas a reabertura política, em si, mantém o modelo educacional por algum tempo.

As décadas de 1980 e 1990 apresentam, enfim, as mudanças que conduzirão ao modelo educacional que conhecemos hoje. Havia, nesse período de discussões e construções sobre a educação, segundo aponta Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 48-49), cinco bases para o projeto educacional: melhoria na qualidade da educação, investimento nos profissionais da educação, democratização efetiva da gestão, melhor financiamento da educação e estruturação de níveis de ensino obrigatórios.

Cabe aqui mencionar alguns dos documentos de organismos internacionais multilaterais que tiveram influência sobre a política educacional brasileira e suas perspectivas centrais. Podemos indicar o relatório da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação; a Ciência e a Cultura – UNESCO; Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; e Banco Mundial, que teve como foco de defesa a educação básica de qualidade à crianças, jovens e adultos e apontou sete metas e seis estratégias nesta área para a década de 1990 à 2000. O documento “Transformación Productiva com Equidad”, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, como documento econômico, levou a publicação em 1992 do documento para a educação “Educación y Conocimiento: Eje de La Transformación Productiva con Equidad”, em parceria com a UNESCO em 1992.

A UNESCO, por meio de sua Comissão Internacional sobre

educação para o século XXI, publicou o documento conhecido como Relatório Delors (1993-1996) que apresenta os três grandes desafios para a educação no século XXI e entendia a educação como “trunfo” para a garantia de “paz, liberdade e justiça social” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004, p. 66). O documento apresenta ainda um conceito de educação como processo ao ser desenvolvido durante toda a vida, e quatro modelos de aprendizagem. Tratando sobre apolítica de educação superior, esse documento indica a modalidade de educação à distância como central, a necessidade de articulação com o ensino médio, a flexibilização das modalidades de formação superior e recomenda que docentes tenham outras ocupações em sua área de formação (Shiroma, Moraes e Evangelista, p. 68-69).

Para a América Latina, em especial, foi publicado pela UNESCO e Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - OREALC o documento “Boletín Proyecto Principal de Educación em América Latina y el Caribe”, com centralidade na educação para o desenvolvimento sustentável, equilibrando a questão econômica com justiça e equidade social. Os objetivos postos por esse documento organizam-se em dois eixos, o institucional - que trata da profissionalização da gestão da educação -, e o pedagógico - que trata da qualidade da aprendizagem.

O Banco Mundial - BM, em 1995, apresenta o documento Prioridades y Estrategias para La Educación, que não traz nenhuma novidade em comparação aos documentos anteriores na análise da educação ou em seus objetivos. Contudo, ele clarifica o modo de compreensão do financiamento da educação, que neste modelo deve ter: custeio público para a educação básica; custeio compartilhado (setor público, estudantes e famílias) para apolítica de educação superior; e custeio compartilhado (setor público, iniciativa privada e setor produtivo) para a educação profissionalizante. O documento do BM tem como foco a educação básica, como apresenta Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 75), porque nesse nível a educação “ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade”. Claramente voltada para o desenvolvimento econômico e dominação e controle da população pela educação, o documento reproduz o conceito já apresentado de reprodução do arbitrário cultural (BOURDIEU E PASSERON, 2008).

No que concerne ao caminho do Serviço Social junto a educação, no início da década de 1980, em 1983, o estado de São Paulo tem dois projetos de lei sobre a atuação do assistente social na educação tramitando, ambos buscando regulamentar a implantação do Serviço Social Escolar. As propostas refletem a luta da categoria, principalmente neste estado, após o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - CBAS. Em 1984, o município de São Paulo, com proposição de lei da vereadora e assistente social Luiza Erundina<sup>9</sup>, também tem projeto de lei apresentado no mesmo sentido (WITIUK, 2004, p. 94-96).

Já na metade da década, o V CBAS, realizado em 1985, discute a necessidade de assegurar o espaço de atuação do assistente social nas escolas, de rever os projetos de lei em tramitação para que estejam de acordo com o desenvolvimento da discussão, e a necessidade de realização de um encontro nacional de assistentes sociais que atuassem na educação em todos os níveis. (WITIUK, 2004, p. 102-104).

No Paraná, a discussão contínua e as atividades de uma comissão específica resultam em um projeto de lei para a inserção de assistentes sociais em escolas estaduais com mais de duzentos alunos e nos núcleos regionais de educação. (WITIUK, 2004, p. 114).

É da metade para o final da década de 1980 que os assistentes sociais, que até então estavam vinculados à educação, começam a migrar para outras políticas públicas, como mostra Witiuk (2004)

o conflito vivido pelos profissionais de Serviço Social que atuam no espaço da educação – junto à equipe de Orientação Educacional, ou junto aos Serviços de Assistência ao Educando (SAE) – diante da crescente demanda por atendimento, da agudização dos problemas sociais que se expressam na escola, da extinção dos programas de assistência ao estudante e da evidenciada atitude do governo de descaso com a educação (p. 117)

Esse cenário da educação e a possibilidade de “melhores condições de trabalho e salário em outras áreas do Estado, migram para outras políticas sociais, dentre estas a política de saúde”, iniciando um processo de esvaziamento

---

<sup>9</sup> Diferente das proposições estaduais, a apresentada pela vereadora compreende a educação de maneira mais ampliada e a intervenção profissional mais de acordo com o desenvolvimento da profissão nesta época e em consonância com a legislação que regulamenta a profissão à época. Para mais informações ver WITIUK, 2004, p. 99-102

da educação como espaço ocupacional.

A retomada do crescimento desse espaço ocupacional vai se dar, de modo geral, apenas com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, em 2008, atuando, principalmente, no nível superior da educação. O REUNI, programa do governo federal instituído pelo decreto 6.096 de 24 de abril de 2007, tinha por objetivo criar condições *“para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”* (BRASIL, 2007, p. 01).

A segunda metade da década de 1980 e primeira metade da década de 1990 é também o momento em que os assistentes sociais se engajam nas lutas coletivas dos movimentos sociais pela educação. Na segunda metade da década de 1990, projetos de regulamentação da atividade profissional nas escolas voltam a tramitar nos estados do Paraná e São Paulo.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em 1996, a luta pela consolidação e ampliação do lugar do assistente social na educação e na escola perde um pouco de sua força ao não encontrar mais respaldo nos artigos das leis anteriores que tratavam da assistência social escolar. As justificativas dos projetos de lei não se embasam mais neste item e as posições contrárias ganham argumento (WITIUK, 2004, p. 138-139). A legislação tem avanços no que trata da educação básica, como observado com a incorporação da educação infantil na educação básica, desvinculando-a assim da política de assistência social. No trajeto de readequação deste serviço, a estrutura e servidores que anteriormente estavam incluídos na política de assistência social passam a se vincular a política de educação, o que em muitos municípios acarretou em aumento de assistentes sociais na educação básica municipal.

#### **1.2.4 A organização atual da política de educação brasileira:**

Dos anos 1990 até a atualidade, a organização da educação formal brasileira passou por diversas mudanças. As questões de financiamento e a contínua pressão por enxugamento do sistema público são uma constante, com base nos já apontados documentos de organismos multilaterais internacionais. Para a apreensão desse contexto, é necessária uma aproximação particular das

legislações atuais, pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e no sistema de ensino brasileiros - os focos deste item.

A Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, é resultado da reforma política da educação nos anos 1990. Ela tem o tom das reformas daquela década (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2004), pautadas a partir de documentos do CEPAL, BM, na perspectiva do desenvolvimento da educação com relação ao desenvolvimento econômico.

A organização da sociedade desde a IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, começou a indicar o direcionamento que se pretendia dar a educação no processo constituinte que se iniciaria oficialmente em 1987. Também foi nesta época que se iniciaram as discussões que resultariam na construção de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação. (SAVIANI, 2000a)

A primeira proposta de uma nova LDBEN foi elaborada por Saviani, como um esboço inicial para discussões e debates, tendo, inclusive, sido analisada durante a V Conferência Brasileira de Educação, em 1988, e resultando em um texto inicialmente apresentado como projeto de lei ainda em 1988, após a promulgação da Constituição (SAVIANI, 2000a). Em 1989, sete projetos alternativos foram juntados ao original, além de 978 emendas. Após um amplo processo de escuta, discussão e reelaboração do texto, em 1990 foi possível articular a votação do texto resultante como substitutivo pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados da época (SAVIANI, 2000a).

A tramitação do projeto foi extensa, inclusive com projetos tramitando em paralelo no Senado e foi necessário, em diversos momentos, intensa articulação, de modo a garantir que o projeto construído democrática e coletivamente fosse devidamente apreciado. A aprovação final nas comissões necessárias na Câmara dos Deputados deu-se em dezembro de 1990, mas apenas em maio de 1993 o projeto final foi aprovado na Câmara, seguindo para apreciação no Senado após uma intensa luta política<sup>10</sup>. No Senado, o projeto de lei passa por novo processo de discussão pública e recebe um substitutivo, agregando algumas questões de outro projeto de destaque e sendo aprovado pela Comissão de

---

<sup>10</sup> Para uma apreciação de todo o cenário de construção e aprovação da LDBEN sugerimos SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetórias e limites. 6 ed. Campinas – SP, Editores Associados, 2000.

Educação do Senado em novembro de 1994.

Com o início do novo governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, o projeto começa a encontrar dificuldades. Tendo assumido a relatoria o então senador Darcy Ribeiro - contrário ao projeto desde sua origem - indica inúmeras inconstitucionalidades nele e como estratégia submete um projeto substitutivo próprio, aprovado na Comissão de Constituição e Justiça do Senado. Esse projeto gerou comoção entre os envolvidos no longo processo de desenvolvimento do projeto anterior, acarretando inúmeras emendas até que a última versão foi aprovada em plenário pelo Senado, em fevereiro de 1996. O resultado foi então uma LDBEN que tinha uma estrutura diferente do projeto construído coletivamente, mas nos moldes defendidos pelo relator, e um conteúdo semelhante ao projeto democrático, mas com os limites das mudanças feitas pelo mesmo relator.

O projeto de lei então retorna à Câmara e, após meses de discussão, o relatório é votado em dezembro de 1996 e promulgado sem vetos pela Presidência da República em 20 de dezembro de 1996, entrando em vigor. A partir dessa revisão histórica é possível compreender que a LDBEN aprovada era diferente da LDBEN que foi discutida e planejada, ou ainda que a LDBEN aprovada foi a LDBEN possível. Também permite compreender que alguns conceitos que poderiam estar mais claros, ou melhor elaborados em outros formatos do projeto, perderam-se no decorrer das mudanças e os que constam da lei aprovada de fato foram os que, com ainda alguma luta e resistência, se pode manter.

O período deste governo é demarcado por uma ofensiva neoliberal contra as políticas públicas, e no tocante a educação:

Diante deste *novo* complexo econômico e político, a Educação, enquanto instrumento de *interiorização* dos valores da sociedade capitalista, assume um papel extremamente importante na construção da legitimação das novas formas de organização do trabalho baseadas na acumulação flexível. O neoliberalismo afirma que a Educação também sofre uma crise, produto de um gerenciamento improdutivo que resultou em um sistema educacional de baixa qualidade. (LAGOA, 2019, p. 5)

O pano de fundo do cenário político impulsiona uma série de desmontes na educação, identificados como um intenso processo de “ações políticas e reformas educacionais em sintonia com as orientações de organismos internacionais” (LAGOA, 2019, p. 9) e que tem como foco “priorização da educação

básica, na ênfase da melhoria da 'qualidade e eficiência', na centralidade do aspecto financeiro e administrativos nessa melhoria, no aumento da participação do setor privado, na descentralização da responsabilidade da esfera federal com o financiamento da Educação" (LAGOA, 2019, p. 9) expressa nas regulamentações aprovadas no período.

Decorre da aprovação da LDBEN a necessidade legal da instituição do Plano Nacional de Educação - PNE como medida reguladora da referida lei, ou uma legislação complementar, que tem por finalidade regular um ou mais pontos da lei maior (SAVIANI, 2000b). Sendo a principal medida de política educacional que decore da LDBEN, o PNE tem grande importância no direcionamento dado a educação no país, estabelecendo onde se quer chegar e qual o caminho a ser percorrido colocando metas e prazos para tanto. Segundo Saviani (2000b) a importância do PNE:

deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. (p. 03)

Houve a ideia da elaboração e desenvolvimento de um Plano Nacional para a educação remota ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Nessa época, o conceito de plano de educação "se aproxima, aí, da idéia de sistema educacional" e se entende como um documento concreto para "a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada" (SAVIANI, 2000b, p. 73)

No período entre 1946 e 1964, duas visões de Plano Nacional disputam espaço. Para a primeira tendência, a LDBEN deveria apresentar objetivos, meios, e condições para o desenvolvimento, que resultaria na máxima de que o Plano seria mais importante que a própria lei de diretrizes e bases. A segunda tendência defendia a liberdade de ensino e o direito de a família definir que tipo de educação deseja para os filhos e que a ação planejada do Estado poderia incorrer no risco do totalitarismo. A segunda vertente prevaleceu e, na realidade, a preocupação dessa linha de pensamento era que o Plano deveria garantir o acesso das escolas privadas aos recursos públicos. O conceito de Plano, nesse caso, era

restrito a forma de aplicação de recursos financeiros. (SAVIANI, 2000b)

No período seguinte, que se estende até 1985, “a idéia de plano converte-se num instrumento de racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista de educação” (SAVIANI, 2000Bb, p. 77). Tal concepção consolida-se pela saída na década de 1970 do planejamento da educação da competência dos educadores para a dos tecnocratas do Ministério do Planejamento. O período seguinte, de reabertura política, levou o planejamento da política de educação de um extremo - o da centralização no governo federal - para outro - o da fragmentação entre os governos estaduais e municipais.

O último plano elaborado anterior a publicação da atual LDBEN é de 1993 - o Plano Decenal Educação para Todos - uma resposta às cobranças de organismos internacionais e tratava apenas da educação básica e não chegou a se consolidar, tendo cumprido um papel muito mais de garantir o acesso a linhas de financiamento internacionais, do Banco Mundial, por exemplo, do que de fato organizar a educação no país.

Com a publicação da LDBEN, a compreensão e elaboração do Plano Nacional de Educação passam por nova mudança. O primeiro plano pós LDBEN foi regulamentado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, com vigência de dez anos e tendo como foco quatro grandes objetivos, quais sejam a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência; e democratização da gestão do ensino público.

O segundo Plano Nacional de Educação, em vigor na atualidade, está regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, e tem como foco dez diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB; valorização dos (as) profissionais da educação; respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Ademais, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. A LDBEN determina, em seu artigo nono, que “*A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em*

*colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios*”, regulamentando, assim, a necessidade de se publicar tal documento. O texto do PNE aponta para compreensões de educação, sistema de ensino, entre outros de interesse para a compreensão da educação formal brasileira, mas não de forma sistematizada.

O sistema de organização da educação formal é nominado na LDBEN e nos PNEs como Sistema de Ensino. Os Sistemas de Ensino no Brasil podem, na atualidade, ser organizados de acordo com o interesse de cada ente federado. A União tem um sistema de ensino próprio, o Sistema Federal, que não tem por objetivo organizar ou direcionar os demais sistemas, mas ofertar educação escolar em diferentes níveis. Cada Estado constitui seu próprio sistema de ensino para atender as exigências da legislação, e cada município deverá ter o seu próprio sistema municipal de ensino, considerando suas competências, autonomia e os direcionamentos que pretenda dar a esta política, a saber: “*Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino*”.

Historicamente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, indica a necessidade de um sistema nacional, de forma a organizar a educação e seus níveis. A LDBEN de 1934 estabelece que cabe à União organizar e legislar a educação numa base comum para todo o país. Desta maneira, segundo Saviani (2000a, p. 205) “a idéia de lei nacional de educação esteve sempre associada à implementação do sistema nacional de educação”. A primeira menção legal a um sistema nacional de ensino encontra-se na CF de 1946. Na lei de diretrizes e bases de 1961 (a primeira LDB) também aparece a menção e compreensão de que a organização da educação no país deveria se dar por um sistema nacional. (SAVIANI, 2000a).

Segundo o autor, podemos compreender sistema como “um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade”. Dessa forma, busca nos mostrar que um sistema não tem por objetivo uniformizar no sentido de enrijecer as estruturas de uma organização, mas de contemplar as variedades que compõem este todo diverso e organizado (SAVIANI, 2000a, p. 206).

Ao entendermos o sistema como uma forma organizativa, no caso da educação, podemos passar a construção do que se compreende por um sistema nacional de educação, não apenas como uma “unidade monolítica”, e portanto

uniforme, de organizar a educação, mas a partir das suas diretrizes e bases, ou seja, dos seus fins e os meios pelos quais se pretende buscá-los. Assim sendo, para Saviani (2000a), pode-se compreender sistema nacional de educação como “a organização intencional dos meios com vistas a se atingir os fins educacionais preconizados em âmbito nacional” (p. 207). Na LDBEN, a compreensão do que se trata por sistema nacional de educação se encontra no título Organização da Educação Nacional, indicados no início deste item. Esta fragmentação da educação em sistemas estaduais e municipais enseja aos entes federados diferentes formas de contratação e distintas modalidades de atuação e planejamento de carreiras, inclusive para assistentes sociais.

A organização do texto e da análise que se pretende, busca observar em cada documento que normatiza a educação brasileira, os conceitos adotados de educação, sistema de ensino e política de educação superior, de forma a ter clareza sobre as abordagens teóricas e observá-las à luz da teoria aqui abordada. Para tal processo, retomamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, os Planos Nacionais de Educação de 2014 e os relatórios finais das Conferências Nacionais de Educação - CONAE de 2010, 2014 e 2018.

A LDBEN, como as demais legislações do gênero (LOAS, LOS) não apresenta a definição de nenhum termo, mas a compreensão geral de sua abrangência, do qual podemos tirar a definição implícita. Na LDBEN, a educação é entendida como “processo formativo” desenvolvido no contexto das relações sociais (família, convivência humana, trabalho) e de forma sistematizada e organizada (educação formal) nas instituições de ensino.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Educação escolar é uma parte da educação como processo formativo. A lei regulamenta a educação escolar, dever da família e do Estado. Formalmente, então, a educação deve seguir princípios gerais socialmente estabelecidos (liberdade, solidariedade humana) e tem finalidades específicas.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os objetivos da educação escolar são, portanto, o pleno desenvolvimento do indivíduo, buscando-o preparar para o exercício da cidadania (formal, política) e o qualificar para o trabalho. Como possibilidade, a educação escolar pode se configurar, pela luta da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, como espaço de preparação para o exercício da liberdade e da capacidade de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

A educação escolar está organizada na lei em níveis subsequentes, com descrição do tempo mínimo de duração, conteúdos e organizações básicas em cada nível, com exceção no nível superior, que não é considerado sequência obrigatória no processo de desenvolvimento da educação escolar. Cada nível da educação, sendo a básica dividida em infantil, fundamental e média, e a superior, conta com regulamentações, princípios, objetivos e metas próprios.

O Plano Nacional de Educação vigente não apresenta conceitos sobre os temas abordados. A lei de aprovação do plano aponta a organização, gestão e fiscalização, além de suas implicações para os entes da federação e parte para o Anexo – Metas e Estratégias e, neste caso, considera-se que o Plano corrobora os conceitos da LDBEN.

Nos documentos das Conferências Nacionais de Educação – CONAEs, algumas observações são importantes. No documento final da CONAE 2010, por exemplo, as seguintes diretrizes do documento indicam a construção realizada à época quanto ao que se buscava para a educação como um todo, construídos com a participação de *“múltiplos atores sociais e políticos”* (CONAE 2010, p. 8). O documento também aponta a preocupação de expressar *“a efetivação do direito social à educação, com qualidade para todos”* (CONAE 2010, p. 12).

As deliberações gerais do documento indicam as prioridades gerais para a área na época de sua realização. Quanto a educação como um todo, aponta a qualidade, valorização, consolidação das diretrizes e estratégias, universalidade, qualidade social e gestão democrática.

b) Promover de forma permanente o debate nacional, estimulando a mobilização em torno da qualidade e valorização da educação

básica, superior e das modalidades de educação, em geral, apresentando pautas indicativas de referenciais e concepções que devem fazer parte da discussão de um projeto de Estado e de sociedade que efetivamente se responsabilize pela educação nacional, que tenha como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos sociais e, como objetivo maior a consolidação de uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia. (CONAE 2010, p. 12-13)

A qualidade aqui buscada não está delimitada, mas pode-se inferir que trata-se daquela que resulta em estudantes com melhor nível mensurável de conhecimentos específicos, uma vez que a dita qualidade é medida por provas específicas (CONAE 2010, p. 53). A avaliação ganha destaque e “converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação” (SAVIANI, 2013, p. 439). A opção por uma educação democrática e pautada nos direitos humanos permite entender que, além de conhecimentos básicos mensuráveis, também deveria se buscar uma formação humana ampliada, de forma a garantir participação consciente na sociedade. A gestão democrática e a universalidade remetem a um entendimento de que a educação deve ter uma referência socialmente constituída e da qual a sociedade civil (organizada), além dos trabalhadores da área, participem ativamente.

c) Garantir que os acordos e consensos produzidos na CONAE redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social. (CONAE 2010, p. 13)

É comum, historicamente, que governos descontinuem as políticas dos seus antecessores, programas de gestões anteriores, ou minimamente as reformule e as renomeie, de forma que tenham mais vínculo com a gestão mais recente. A consolidação das deliberações em regulamentações e legislações específicas colabora, embora não garanta, para esta continuidade no processo de organização das políticas públicas.

Um padrão de atendimento com exigências para todos os níveis de ensino, de forma a tornar o processo educativo e contínuo, articulado de modo responsável entre os sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, é outra das dificuldades, dada a variedade possível de organizações de sistemas de ensino, o

que leva a necessidade da compreensão do Sistema de Ensino em si.

Os documentos finais das Conferências Nacionais de Educação analisados demarcam as discussões de cada período. A primeira Conferência Nacional de Educação – CONAE foi realizada em 2010, quatorze anos após a LDBEN, e teve como tema central “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Sua realização foi pautada e articulada na Conferência Nacional de Educação Básica de 2008 (CONAE 2010, p. 7). A segunda Conferência, realizada em 2014, teve como tema central “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Já a última conferência, realizada em 2018, teve como tema “A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica”.

Já o documento final da CONAE 2014, aprimorando as discussões e construções do documento anterior, apresenta claras definições quanto aos principais termos estudados aqui. Inicia-se por defender a “educação como bem público e direito social” (CONAE 2014, p. 12), o que demarca a posição política dos sujeitos envolvidos no processo. O documento também acrescenta os componentes da educação como processo social, envolvendo múltiplos sujeitos, instituições e dinâmicas:

A educação deve ser compreendida como social, em que diferentes sujeitos, contextos, instituições e dinâmicas formativas se inter-relacionam e se efetivam por processos sistemáticos e assistemáticos. A educação é intrinsecamente articulada às relações sociais mais amplas, podendo contribuir tanto para sua manutenção, como para sua transformação. (CONAE 2014, p. 64)

Ademais, delimita o que é “educação de qualidade”, já que o termo apresenta-se como objetivo central no campo da educação formal, estando essa definição calcada na referência social e nas necessidades coletivas para a educação.

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos,

ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos. (CONAE 2014, p. 64 e 65)

A definição de educação de qualidade estava ausente dos documentos anteriormente analisados (LDBEN, PNE e CONAE 2010), tratando-se de importante avanço para a gestão, para os profissionais e pesquisadores da área, que passam a ter um parâmetro de avaliação delimitado.

O documento final da CONAE 2018 indica definições claras sobre o que entende por educação, assim como o documento da CONAE 2014 considera o contexto das relações sociais, mas agrega a ideia de contradição entre manutenção e transformação dessas relações.

a educação é entendida como elemento participe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações. Ou seja, como uma prática social e cultural que tem como locus privilegiado, mas não exclusivo, as instituições educativas, escolares e não escolares, espaços de difusão, criação e recriação cultural, de investigação sobre o progresso educativo experimentado pelos educandos e de garantia de direitos conhecimento e cumprimento de deveres. (CONAE 2014, p. 61)

Já a definição de educação de qualidade não mudou ou foi melhorada/ampliada, tendo seu texto apenas adaptado, definindo como educação de qualidade:

aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de homem/mulher e cidadão/cidadã no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. (CONAE 2014, p. 62)

Embora num contexto político explicitamente mais autoritário do que as CONAEs anteriores por parte da gestão federal, a descrição mantém a necessidade de que a qualidade da educação seja socialmente referenciada, ou seja, esteja pautada nas demandas da sociedade e não apenas em responder as exigências de organismos econômicos, ainda que essa seja a vertente mais forte em

sua organização.

A LDBEN não define sistema de ensino como permite definir educação, mas estabelece o que ele compreende e quais as formas de organização. No caso da União, o sistema federal de ensino compreende a rede federal de instituições de ensino (universidades, institutos, centros e escolas federais), as instituições privadas (que respondendo ao sistema federal seguem regras próprias) e os órgãos da administração da educação.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Nos Estados, os sistemas devem compreender as instituições de ensino (médio e superior) mantidas pelo Estado, as de educação superior mantidas pelos municípios, as instituições de ensino fundamental e médio privadas e os órgãos da administração da educação do estado.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Nos municípios, os Sistemas de Ensino devem ser criados por lei municipal própria para esta finalidade e compreendem as instituições de ensino (infantil, fundamental e médio) mantidas pelo município, as de educação infantil privadas e os órgãos municipais de educação.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela

iniciativa privada;  
III – os órgãos municipais de educação.

Os Sistemas de Ensino, de acordo com a composição que consta na legislação, devem organizar as atribuições sobre a educação de cada ente federado. Não há até o momento instituído um sistema (único) nacional de educação, embora este seja o foco das duas primeiras Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010 e 2014).

Para Saviani (2008), é importante destacar o sentido que se toma ao referirmo-nos ao termo “sistema” no tocante à educação formal. O autor esclarece que a generalização do termo leva a equivocadas compreensões, e imputa uma utilização inapropriada dele. Nesse sentido, compreendemos sistema de ensino no mesmo sentido do autor, ou seja, como um termo que

denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes).

Isso implica que não se utilize o termo “sistema” na forma de sinônimo de conjunto das instituições de ensino ainda que, como reforça o autor, “a rigor só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública.”

Ao tratar do planejamento de ações, se entendemos, como Saviani (2000b) que um Plano Nacional de Educação é a “a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país” (p. 73) então é necessário considerar que a ausência de planejamento específico para o Sistema de Ensino é um problema a ser enfrentado. Um sistema de ensino, nacional, único e articulado vem sendo alvo dos estudiosos e trabalhadores da educação desde a década de 1930, como já abordado anteriormente.

No documento final da CONAE 2010, o Sistema de Ensino é compreendido como uma “organização intencional dos meios com vistas a se atingir os fins educacionais preconizados em âmbito nacional” (SAVIANI, 2000a, p. 207), e necessita de diretrizes que o condensem em um todo articulado e resistente. Dada

sua importância, a primeira diretriz indica a centralidade da discussão e construção do Sistema Nacional de Educação – SNE à época, de articular os entes federados e os sistemas de ensino nessa nova diretriz de organização, mencionando que era necessário “a) Construir o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação” (CONAE 2010, p. 12).

Ainda é possível identificar quais eram os eixos a serem trabalhados pelos participantes da conferência e que constituíam os objetivos, novamente apresentados: qualidade, reconhecimento da diversidade, parâmetros e diretrizes para qualificação profissional, plano de carreiras e salários, inclusão, gestão democrática, financiamento adequado, controle social, tudo isso articulado pelo SNE, de modo que fosse possível:

d) Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do/da estudante à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos/das profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos/das docentes e funcionários/as; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação no contexto de efetivação do SNE. (CONAE 2010, p. 13)

A efetivação do SNE ainda é uma luta nos dias atuais, uma vez que um sistema nacional ainda não está constituído em modelo semelhante ao de outras políticas públicas, como o Sistema Único de Saúde - SUS e o Sistema Único de Assistência Social - SUAS, por exemplo.

A proeminência do SNE que se percebe na CONAE 2010 reafirma-se no documento final da CONAE 2014, que de forma mais sistematizada, define o que se deve compreender como SNE.

o sistema nacional de educação é entendido como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como outras instituições públicas ou privadas de educação. (CONAE 2014, p. 18)

O documento também sistematiza o que se pretende para a educação, assim como seus direcionamentos e seus membros (entes federados, instituições).

SNE como forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação, em sintonia com o estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual, distrital e municipal), tornando viável o que é comum às esferas do poder público (União, estados, DF e municípios): a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V) (CONAE 2010, p. 18)

A definição de tarefas comuns destaca-se por definir, com mais clareza, que a “garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência” é responsabilidade da união, de estados e municípios, em cada uma de suas responsabilidades e níveis de ensino próprios. Indica, também, que é necessário que se clareie o que compete a cada ente federado, necessitando que:

A construção de um SNE requer, portanto, o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais ancoradas na igualdade e a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica. Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de políticas públicas educacionais nacionais universalizáveis, por meio da regulamentação das atribuições específicas de cada ente federado no regime de colaboração e da educação privada pelos órgãos de Estado. (CONAE 2010, p. 19)

O documento final da CONAE 2018 retoma a definição de Sistema Nacional de Educação – SNE já apresentada no documento da CONAE 2014, condensando em uma definição mais completa e concisa os aspectos gerais dos sistemas sem, no entanto, agregar novos termos, definindo-se SNE como:

expressão do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira, compreendendo o Sistema Federal, os Sistemas Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, e as instituições de ensino de que trata o art. 206, inciso III, da Constituição Federal, dos níveis básico e superior por meio do entendimento de que cooperação e regime de colaboração federativa configuram-se como ação intencional, essencial e funcional, planejada, articulada e transparente entre entes da federação e seus

respectivos sistemas de educação que contemple a diversidade e a inclusão do povo brasileiro e que alcança as estruturas do Poder Público, em sentido restrito, para assegurar a consecução dos princípios, das diretrizes e das metas concernentes à garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada e ao cumprimento das metas e estratégias do PNE e demais planos decenais. (CONAE 2018, p. 42)

Embora os conceitos pareçam ampliados, nenhuma mudança significativa foi agregada nesse ano de 2018, mantendo-se o padrão do documento.

No contexto desta pesquisa, damos centralidade a atuação profissional na política de educação superior. Portanto, cabe detalhar sua regulamentação e tratativas nos documentos analisados. A política de educação superior não é tratada na LDBEN como uma continuidade necessária na educação formal, como é o caso do ensino fundamental e médio. A origem elitista da política de educação superior no Brasil é marca na história das instituições, principalmente nas universidades brasileiras. Dessa maneira, é de se compreender que ela seja encarada como para acesso de poucos e, embora a lei trate do acesso “de acordo com a capacidade de cada um”, essa capacidade se forma frente aos processos formativos anteriores de cada estudante. De acordo com a lei, esse nível de educação tem oito finalidades, entre as quais estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; estimular o conhecimento dos problemas do mundo; promover a extensão, atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica (LDBEN, 1996, art. 43).

A lei não conceitua política de educação superior, mas delimita seus objetivos. Considerando o conceito geral de educação escolar e os objetivos da política de educação superior, especificamente, podemos entender educação superior para a lei como “o processo de educação formal pelo qual um indivíduo pode se formar cultural, científica e criticamente, formando-se em determinada área do conhecimento, tornando-se apto para desenvolver uma atividade profissional, desenvolver ciência, tecnologia, cultura, promovendo a divulgação e alcance social desses conhecimentos”.

O PNE está organizado em vinte metas, sendo que cada uma possui estratégias que direcionam para o cumprimento da finalidade previamente

enunciada. Damos destaque, por ser o campo desta pesquisa, para as metas que tratam da política de educação superior, sendo que das vinte, duas metas tratam diretamente da educação superior, e a primeira delas (meta 12) atenta para a expansão e ampliação do atendimento nessa modalidade de ensino. A Meta 12 objetiva:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (PNE 2014)

Essa meta trata da ampliação do acesso à política de educação superior, estabelecendo a porcentagem da população que se deseja inserir na faixa etária prioritária e qual o objetivo de atendimento no setor público. Observa-se que o objetivo não é o atendimento prioritário no setor público, embora se trate de porcentagem mínima, considerando as linhas de investimento nos anos posterior ao PNE 2014 (Programa Universidade para Todos - PROUNI, Fundo de Financiamento Estudantil - FIES). Considerando, também, os documentos e direcionamentos dos organismos internacionais, que tratam a política de educação superior na perspectiva mercantilista<sup>11</sup>, observa-se que tal política cresce nos anos seguintes. Contudo, a rede pública não alcança a rede privada em números de matrículas.

As estratégias 12.1 e 12.21 do PNE 2014, relacionadas à meta 12 - elevação da taxa bruta de matrículas na política de educação superior - tratam da estrutura física (instalações, laboratórios) que possibilitem aumentar a capacidade de atendimento das instituições já existentes, sendo que a 12.1 refere-se, ainda, à otimização de recursos humanos. Entretanto, nenhuma meta trata da melhoria da relação servidor-aluno ou da reposição e reestruturação de concursos e planos de carreira.

As estratégias 12.2, 12.3 e 12.8 são de expansões já abordadas pelo REUNI e pelo REUNI das Estaduais, sem efetivo cumprimento no prazo de implementação desses programas. As 12.5, 12.9, 12.10, 12.13, 12.16 e 12.17 tratam

---

<sup>11</sup> A discussão já foi feita por esta pesquisadora em MARTINS, Tatiane A. **O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A PRÁTICA PROFISSIONAL FRENTE A REALIDADE DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**. Dissertação de Mestrado. UEL. Londrina, 2016.

das ações de acesso e permanência, como ações afirmativas, políticas de assistência estudantil e atendimento especializado.

As demais estratégias tratam de financiamento para o setor privado por meio de financiamento estudantil, formação de docentes, políticas de extensão e estágio, acervo digital.

A meta seguinte a tratar diretamente da política de educação superior é a Meta 13, que mostra a melhoria da qualidade da educação superior por meio da formação de seus trabalhadores, não especificando se a meta é relativa à docência ou ao conjuntos dos trabalhadores.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

As estratégias 13.1, 13.2, 13.3 e 13.6 tratam da avaliação, de diferentes formas e em diferentes tempos, para a política de educação superior.

A estratégia 13.8 trata de ponto reiteradamente abordado nos relatórios das CONAES e no texto do REUNI, de ampliação da taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% na rede pública e 75% na rede privada. Considerando que o número de matrículas na rede privada é muito maior do que na pública, a porcentagem menor ainda pode indicar mais número de formandos (CENSO da Educação Superior 2019). Tal estratégia, no REUNI, é tratada como meta e, de modo geral, as universidades não conseguiram alcançar tal objetivo.

A estratégia 13.9, sem pormenorizar, trata da promoção de formação continuada para os profissionais técnico-administrativos, sem, no entanto, mencionar de que forma ou qual o objetivo dessa formação.

Os documentos finais das CONAES 2010, 2014 e 2018 apresentam diferentes cenários, e dada a especificidade de cada item, não serão abordados inicialmente, retomando e apontando as indicações necessárias no decorrer da discussão.

Ainda como marco recente dessa relação histórica, a aprovação da Lei 13.935/19 - Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica - a discussão sobre a educação formal como espaço de atuação profissional ganha novos contornos. A lei,

sancionada em 11 de dezembro de 2019, é composta por três artigos, sendo que no primeiro artigo, assim como os dois parágrafos, contém a concentração do princípio da lei, ao afirmar que

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais 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.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Com essa histórica luta ganhando força legal, resultado da intensa articulação das entidades representativas das duas categorias, contando com a direção do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, Conselho Federal de Psicologia - CFP, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE e Federação Nacional dos Psicólogos – FENAPSI, cabe aos profissionais atuantes em todos os níveis de educação acompanharem e mobilizarem uma agenda para implementação da lei.

Posteriormente a aprovação da lei, os conselhos de categoria, Conselho Federal de Psicologia - CFP e Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, organizaram uma Coordenação Nacional para atuarem em frente política, para a implementação da lei. Em parceria com os dois Conselhos, A Coordenação ainda foi constituída por outras entidades das categorias, a saber: Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS e Federação Nacional de Psicólogos - FENAPSI.

Ao longo do ano de 2020, nesse coletivo nacional foram produzidos alguns documentos para subsidiar as ações, quais sejam: **Manual Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019;** e **Subsídios para a regulamentação da Lei 13.935, de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.** Após um ano de

trabalho, o segundo documento foi atualizado para incluir as questões relativas à aprovação da lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, mudando a tratativa que se dava até então ao financiamento dos profissionais de Psicologia e Serviço Social quando da sua inclusão nas equipes de educação básica. No final de 2021, uma nova alteração na lei regulamenta a possibilidade de pagamento de assistentes sociais e psicólogos que atuem na educação básica com recursos do Fundo.

### **1.2.5 Política de educação superior e demandas ao Serviço Social:**

No que trata especificamente da política de educação superior na atualidade, algumas indicações se fazem necessárias para este estudo, iniciando por sua estruturação. A educação escolar brasileira está organizada, conforme a LDBEN-1996, em dois níveis de ensino - a educação básica e a educação superior. Na educação básica, obrigatória dos 04 aos 17 anos, estão compreendidas a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O ensino fundamental está dividido em dois ciclos, fundamental I de primeiro ao quinto ano, e fundamental II de sexto ao nono ano. O ensino médio tem duração mínima de três anos e pode ser ofertado concomitantemente a educação profissional.

A política de educação superior, diferentemente da educação básica, não é obrigatória e é ofertada, segundo artigo 4º, inciso V da LDBEN-1996 tendo o acesso vinculado à capacidade individual, ou seja, de acordo com a lei o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. A educação superior no Brasil, segundo a regulamentação tem como finalidades:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e

técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, art. 43)

As finalidades da política de educação superior brasileira não são incompatíveis com o projeto profissional do Serviço Social, ainda que pese a contraditoriedade do texto da lei e sua execução como política pública. Há que se considerar que “o reconhecimento da liberdade como valor ético central” e “a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e do autoritarismo”, princípios fundamentais do código de ética profissional, encontram reconhecimento na defesa que o Serviço Social faz de uma política de educação superior pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada. Além disso, há que se considerar, também, a defesa dos direitos dos trabalhadores dessa política, docentes e técnicos administrativos, de uma atuação profissional livre do cerceamento ideológico e do autoritarismo conservador.

A rede federal de instituições de ensino superior brasileira, nesse contexto, está organizada como “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, regulamentada pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e abrange os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica (Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro-Cefet-RJ e de Minas Gerais-Cefet-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II. No Paraná, recorte territorial desta pesquisa, estão sediadas cinco instituições, a saber: UFPR – Universidade Federal do Paraná, UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, IFPR – Instituto Federal do Paraná, UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul e UNILA – Universidade

Federal da Integração Latino-Americana.

No espaço das instituições federais de ensino, a assistência estudantil tem sido o lócus principal de atuação de assistentes sociais desde a ampliação da rede federal, impulsionada pelo REUNI. A assistência estudantil é entendida, para as finalidades desta pesquisa, como

um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE/ANDIFES; PROEX/UFU, 2012).

Esta definição ainda pode ser complementada pela compreensão apresentada por Barbosa (2009) que indica a assistência estudantil como um

conjunto de políticas realizadas através dos programas de Promoção, Assistência e Apoio, que têm como objetivo principal criar condições que contribuam para a permanência do estudante nos estabelecimentos de ensino superior, melhorando sua qualidade de vida e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico (p. 13)

Não se trata, portanto, de administrar ou gerir um modelo pré-estabelecido de auxílios ou bolsas, mas de compreender que o conjunto de ações tenham como objetivo um acesso efetivo, com o melhor aproveitamento do espaço acadêmico e que colaborem para a efetivação do direito a educação formal pelo aprendizado efetivo e conclusão com sucesso dos cursos de graduação, devendo ser o norte dos trabalhadores deste recorte do campo ocupacional na política de educação superior.

No que trata das atribuições e competências dos assistentes sociais no campo ocupacional da política de educação superior, é importante também apresentar brevemente a distribuição dos cargos de técnicos administrativos da educação superior, de acordo com a Lei 11091 de 12 de Janeiro de 2006, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Os técnicos administrativos em educação estão distribuídos em cinco níveis de classificação – de A até E – que, de acordo com o inciso II do art. 5º, define-se como

II - nível de classificação: conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições (BRASIL, 2005, art. 5º)

Os cargos cuja exigência está em formação em curso superior são os do nível E. A definição de cargo é a do “conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor” (BRASIL, 2005, art. 5º, inciso IV) e está descrita no XXXXX. Ainda se observa o nível de capacitação, ou seja, a “posição do servidor na Matriz Hierárquica dos Padrões de Vencimento em decorrência da capacitação profissional para o exercício das atividades do cargo ocupado, realizada após o ingresso” (BRASIL, 2005, art. 5º, inciso V).

O nível de capacitação está diretamente ligado a possibilidade de qualificação, regulamentada pelo decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006, que estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Segundo esse decreto, será concedido incentivo à qualificação ao servidor que apresentar “certificado ou diploma de educação formal em nível superior ao exigido para ingresso no cargo de que é titular”. Desta maneira, os graduados, como é o caso de assistentes sociais, fazem jus ao incentivo à qualificação nos casos de especialização, mestrado e doutorado. O incentivo à qualificação e a possibilidade de afastamento remunerado para os cursos de mestrado e doutorado colaboram para o crescimento das produções sobre as temáticas relacionadas ao fazer profissionais.

Refletir sobre as produções coletivas e as relações históricas da categoria profissional com a política de educação e a inserção profissional nesta área de atuação, é precedente para pensarmos o cotidiano da ação profissional. Construir, coletivamente, uma compreensão de educação, uma leitura da política de educação e da política que a educação superior permite, é relevante no estudo e na pesquisa, e ainda mais significativo no cotidiano. Posto isso, considerando as ponderações até aqui realizadas, no capítulo seguinte observaremos as relações da categoria com a área da política de educação.

## **2 AS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL: O RECONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA SOBRE O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Enquanto categoria profissional que trabalha na defesa e garantia de direitos à população, o Serviço Social historicamente se ocupa de acompanhar, discutir e participar do desenvolvimento das políticas públicas. Desta perspectiva, sempre acompanhou a educação pública por meio das suas entidades como o conjunto CFESS/CRESS. Também do ponto de vista da formação profissional, a ABEPSS acompanha as questões relacionadas a educação que impactam na educação superior e, conseqüentemente, nos cursos de Serviço Social. Porém, no que tange a educação enquanto lócus da atuação profissional a discussão e a produção da categoria são bastante recentes.

### **2.1 APRESENTAÇÃO DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS DO SERVIÇO SOCIAL:**

O Serviço Social brasileiro esta ligado a, principalmente, algumas entidades representativas: O Conjunto CFESS/CRESS; a ABEPSS; e a ENESSO. Estas entidades tem zelado pela condição ética e competência técnica da profissão em suas áreas específicas de atuação. Cabe, portanto, uma apresentação inicial de cada uma delas.

O Conjunto CFESS/CRESS é a coligação do Conselho Federal e Serviço Social – CFESS e dos Conselhos Regionais de Serviço Social – CRESS. Os conselhos de categoria são autarquias federais e tem responsabilidades de acordo com sua área de abrangência. O CFESS tem como atribuição “orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do/a assistente social no Brasil, em conjunto com os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS)” (CFESS, 2022) e os CRESS têm como objetivos principais “fiscalizar, defender e disciplinar o exercício profissional dos Assistentes Sociais em prol da qualidade dos serviços prestados aos usuários” (CRESS-PR, 2022) na jurisdição do seu respectivo território. Para além da ação de regulamentadora, o Conjunto tem promovido nos últimos 30 anos “ações, políticas para a construção de um projeto de sociedade radicalmente democrático, anticapitalista e em defesa dos interesses da classe trabalhadora” (CFESS, 2022).

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social –

ABEPSS é uma entidade acadêmico-científica que “coordena e articula o projeto de formação em serviço social no âmbito da graduação e pós graduação” (ABEPSS, 2022) e que te como princípios fundamentais “a defesa da universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada” (ABEPSS, 2022). A entidade é composta por assistentes sociais docentes de graduação e de pós-graduação, supervisores de estágio, discentes de graduação e discentes de pós-graduação. A entidade é composta por seus sócios, tanto institucionais quanto individuais. Os sócios institucionais são “Unidades de Formação Acadêmica de Serviço Social presenciais” (ABEPSS, 2022) e os individuais são assistentes sociais e estudantes de Serviço Social que, formalmente vinculados a instituição, defendam seus princípios e plataformas de luta.

A Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social – ENESSO é entidade de representação estudantil, e juntamente com os Centros Acadêmicos de Serviço Social – CASS “representam os estudantes de Serviço Social de uma escola” (ENESSO, 2022). A Entidade é a representação máxima dos estudantes em seus respectivos cursos e, portanto, possui representação na ABEPSS, participando ativamente dos debates sobre a formação do assistente social em nível de graduação e pós-graduação.

Esta breve apresentação das entidades da categoria não tem a pretensão de possibilitar sua compreensão total, e de nenhuma forma esgota a necessidade de aproximação por parte dos profissionais, mas busca indicar em que espaços representativos os documentos discutidos à seguir foram construídos e registrados.

## **2.2 MARCOS TEÓRICOS DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:**

Entre as publicações do Conselho Federal de Serviço Social foi possível identificar quatro documentos que tratam da atuação do assistente social na educação, sendo citados abaixo por ordem cronológica:

- 2001 – Serviço Social na Educação
- 2011 – Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação
- 2012 – CFESS Manifesta – Seminário Nacional de Serviço Social na Educação
- 2014 – Subsídios para atuação do Assistente Social na Educação

- 2020 – Manual “Psicólogas (os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019”

Anteriormente a estes documentos, é possível identificar, na Revista Inscrita, três artigos sobre educação, todos sobre a política de educação e seus impactos para a formação profissional e os direitos da população. Por isso consideraremos, para as finalidades deste trabalho, o documento “Serviço Social na Educação” (2001) como o primeiro do conjunto sobre o tema.

### 2.2.1 SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO (2001)

O documento “Serviço Social na Educação” foi elaborado em 2001 pelo Grupo de Estudos sobre Serviço Social na Educação<sup>12</sup> do Conselho Federal de Serviço Social. O documento inicia-se apontando que seu objetivo é o de “contribuir com o processo de discussão sobre a presença do Serviço Social na Educação, que vem ocorrendo desde a década de noventa” e da necessidade de que a atuação do assistente social na educação se pautem em uma construção coletiva qualificada (CFESS, 2001, p. 4-5). Ainda na introdução, o documento também aponta que “são muitos os caminhos que levarão o profissional do Serviço Social ao campo da Educação, sendo essa inserção **devidamente reconhecida**” (grifo nosso). O reconhecimento formal pelo conjunto da categoria pode estar posto desde o início da década de 2000, ou até mesmo antes disso, mas o reconhecimento pelo coletivo dos profissionais foi - e ainda está sendo - construído pela ampliação da inserção profissional em diferentes espaços da política de educação. Trata também da necessidade de formularmos (ou adotarmos) um conceito de educação “assimilada a partir da perspectiva de sua produção social e do papel que a escola assume na sociedade” (CFESS, 2001, p. 8). Ademais, está estruturado em três itens: “Função social da escola e a ‘educação como um direito social’”; “Contribuições do Serviço Social para a garantia do direito a educação”; e “A escola como uma instância de atuação do Assistente Social”, sendo esse último subdividido em “A escola e o espaço social a que pertence”, “A escola como espaço de inclusão social” e “A

---

<sup>12</sup> O GT era composto por Liliâne Capilé Charbel Novais, Maria Augusta da Corta Prola, Marylúcia Mesquita, Verônica Pereira Gomes, Zita Alves Vilar e Carla Rosana Bressan, sendo esta última a coordenadora.

escola como instância de gestão democrática”.

No primeiro item, ao discutir a função social da escola e a política educacional e reproduz as características do Estado que a opera, o documento aponta a disputa entre um movimento de garantia de cidadania e o avanço da política neoliberal. A educação como política social legalmente garantida, nesse contexto, tem como objetivo “a formação do sujeito para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e sua participação na sociedade” e deve ser ofertada com qualidade, de forma que o estudante tenha garantido “seu pleno desenvolvimento”, e esses objetivos devem servir de perspectiva para todos os trabalhadores da área. (CFESS, 2001, p. 9-10)

No segundo item, ao tratar das contribuições da profissão para a garantia do direito à educação, o documento mostra quais seriam as principais atribuições e possibilidades, como realizar diagnósticos sociais e propor planos de intervenção, além de “identificar os fatores sociais, culturais e econômicos que determinam os processos que mais afligem o campo educacional no atual contexto, tais como: evasão escolar, o baixo rendimento escolar, atitudes e comportamentos agressivos, de risco, etc.”, compreendendo que tais eventos devem ter intervenção coletiva (CFESS, 2001, p. 11-12). Essas atribuições são apresentadas de forma generalista, sem considerar-se o contexto específico da modalidade ou nível educacional ou ainda situar as políticas dos diferentes níveis.

No terceiro item, ao analisar a escola como espaço de atuação do Assistente Social, o documento apresenta três dimensões para intervenção. Na primeira dimensão, o Serviço Social contribuiria com a compreensão da escola e do espaço social a que pertence devendo “articular estas diferentes formas de organização e ter sempre presente uma leitura/diagnóstico do contexto social, levantando suas dificuldades ou necessidades” (CFESS, 2001, p. 14). Na segunda dimensão, a da escola como espaço de inclusão, é preciso observar que o documento aponta para a importante, e ainda atual, questão do acesso e permanência, ao indicar que

a escola enquanto equipamento social - precisa estar atenta para as mais diferentes formas de manifestação de exclusão que possa estar ocorrendo, desde questões como a violência, atitudes discriminatórias (de etnia, de gênero, de sexo, de classe social, etc), reprovações, evasão escolar - muitas vezes provocadas pela necessidade de trabalho e contribuição para a renda familiar.

(CFESS, 2001, p. 14-15)

Consideramos que tais apontamentos ainda encontram validade não apenas na educação básica, mas também em todos os níveis de educação, e a atuação do Serviço Social deverá se voltar para articular ações e instituições que possam colaborar para denunciar e combater as discriminações excludentes presentes no espaço escolar. Entretanto, a categoria ainda não consegue responder diretamente como traduzir atribuições identificadas em ações profissionais e por meio de quais instrumentais técnico-operativos a ação se daria.

No que trata da escola como uma instância de atuação do Assistente Social, o documento apresenta como caminhos para o debate três grandes dimensões: a escola e o espaço social a que pertence; a escola como espaço de inclusão social; e a escola como instância de gestão democrática.

A primeira dimensão aborda a capacidade técnica do assistente social de ler a realidade e contribuir para a articulação entre a escola e as demais formas de organização daquele espaço.

A segunda dimensão aponta para a possibilidade de o Serviço Social contribuir com o processo inclusivo da educação regular, articulado com os serviços de atendimento especializado, com a comunidade e com as famílias.

Na terceira dimensão, ao indicar a escola como instância democrática, o documento aponta como campo de atuação do Serviço social todas as instâncias representativas que podem estar presentes na escola, como conselhos escolares, associações de pais, grêmios, entre outros.

### **2.2.2 SUBSÍDIOS PARA O DEBATE SOBRE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO (2011)**

O seguinte documento a ser analisado foi publicado pelo CFESS apenas dez anos após o primeiro, o que de nenhuma maneira indica que a categoria tenha parado de discutir tal atuação. Os “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, de 2011, são resultados apresentados pelo Grupo de Trabalho de Educação do CFESS<sup>13</sup>, com assessoria do Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

---

<sup>13</sup> GT do CFESS na Gestão **Tempo de Luta e Resistência** (2011-2014) composto por Alessandra Ribeiro – CFESS, Maria Elisa dos Santos Braga – CFESS, Marylucia Mesquita – CFESS, Carlos Felipe Moreira Nunes – CRESS7ª Região/RJ, Fábio dos Santos – CRESS 5ª Região/BA, Francismeiry Cristina de Queiroz – CRESS20ª Região/MT, Kleber Durat – CRESS 11ª Região/PR e

- Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. Esse documento está dividido em seis itens: Histórico do debate sobre Serviço Social na Educação no Conjunto CFESS-CRESS; Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais; Levantamento sobre o trabalho do/a assistente social na educação; Reflexões para subsidiar o debate da atuação do/a assistente social na área de educação; Orientações e proposta de minuta para a elaboração de projetos de Lei que regulamentem a inserção dos/as assistentes sociais na educação básica; Levantamento bibliográfico sobre “Serviço Social e Educação”, e apresenta o panorama das discussões até aquele momento. Seu objetivo é

contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre uma concepção de educação coerente com o projeto ético-político profissional que, por sua vez, oriente o debate das particularidades do trabalho do/a assistente social nesta política pública, assim como as ações profissionais, no sentido de fortalecer as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora. (CFESS,2011, p. 3)

A discussão é apresentada como demanda constante e crescente ainda que existam muitas dificuldades e incertezas envolvidas na inserção profissional na educação (CFESS, 2011, p. 3). O histórico apresentado pelo documento concentra-se nos momentos em que o Conjunto CFESS/CRESS debateu e registrou a inserção do assistente social na educação, com destaque para os Encontros Nacionais do Conjunto, a partir do 30º, ocorrido em 2001, e da criação do Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação<sup>14</sup> pelo CFESS.

Os Encontros Nacionais do Conjunto CFESS/CRESS<sup>15</sup> realizam-se anualmente<sup>16</sup> e além da finalidade organizativa quanto às demandas e pautas

---

Márcia Michelle Carneiro da Silva – CRESS 25ª Região/TO

<sup>14</sup> Grupo de estudos composta pelas Conselheiras do CFESS, gestão 1999/2002, “Brasil, mostra a tua cara”: Carla Rosane Bressan (coordenação), Liliane Capilé Charbel Novais, Maria Augusta da Costa Prola, Marylucia Mesquita, Verônica Pereira Gomes e Zita Alves Vilar.

<sup>15</sup> Segundo o artigo 7º da Lei 8662/1993 “O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) constituem, em seu conjunto, uma entidade com personalidade jurídica e forma federativa, com o objetivo básico de disciplinar e defender o exercício da profissão de Assistente Social em todo o território nacional”.

<sup>16</sup> Com exceção de 2020 e 2021, cujo evento foi cancelado e a Plenária Nacional realizada de forma virtual considerando-se a pandemia de COVID-19.

urgentes e pertinentes ao Conjunto, acomodam a realização da Plenária Final, que é a instância máxima deliberativa da organização da categoria profissional. Os Encontros Nacionais do Conjunto são realizados desde 1996 quando o I Encontro Nacional CFESS-CRESS teve como pauta “a discussão acerca da normatização do exercício profissional, constatando-se, na ocasião, a fragilidade da legislação em vigor em relação às atribuições profissionais” (CFESS, [www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/o-cfess](http://www.cfess.org.br/visualizar/menu/local/o-cfess)).

Os Encontros Nacionais seguintes, 31º Encontro Nacional CFESS-CRESS, realizado em 2002 em Brasília (DF), e o 32º Encontro Nacional CFESS-CRESS de 2003, Salvador (BA), deram continuidade ao debate, unindo-se ao trabalho do GT que resultaram em relatórios, documentos e na organização do primeiro Seminário Nacional do Serviço Social na Educação (2012). No segundo item - uma revisão teórica, o Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida apresenta a organização da educação pública brasileira, a evolução de sua regulamentação, as reivindicações dos movimentos sociais, a influência de instituições internacionais, os planos decenais e planos nacionais da área.

O terceiro item apresenta um levantamento sobre o trabalho de assistentes sociais na educação, realizado em 2010 por meio de informações fornecidas e colhidas pelos CRESS por meio de instrumentos específicos. A análise desse material apresenta algumas relevantes questões que ainda permeiam a atuação do assistente social na educação.

No trabalho de elaboração do documento, ao procurarem identificar a concepção de educação que embasa a atuação profissional, foram três as perspectivas principais apontadas durante as pesquisas, havendo, dessa maneira, profissionais que amparam sua concepção de educação em perspectivas: formal, apoiada nas legislações; teoricamente referenciada, em autores do tema; e como dimensão da vida social. Diferente de outras áreas como a saúde e a assistência social, na educação não há consenso sobre a concepção de educação adotada entre os profissionais abordados. Já quanto a concepção de profissão dos profissionais pesquisados, há um alinhamento com as lutas dos movimentos sociais. O documento também buscava identificar condições para a materialização do Projeto Ético-Político Profissional, e caracterizar a inserção profissional neste espaço e sua inserção nas equipes multiprofissionais em que estão inseridos estes assistentes sociais (CFESS, 2011, p. 37-49).

O documento apresenta, ainda, no item VI - Reflexões para subsidiar o debate da atuação do/a assistente social na área de educação - uma síntese das reflexões com a intenção de servir de subsídios para o debate da atuação profissional. Traz alguns destaques, como os termos da responsabilidade legal do Estado para com a educação, de diferentes formas e alcances desta função, de acordo com os níveis de ensino; para a universalização de acesso à educação como um princípio a ser defendido; e para a demanda pela inserção de assistentes sociais nessa política, para atuarem em programas de garantia de acesso e permanência na educação formal (CFESS, 2011, p. 50-51). Cabe destacar a retomada da compreensão de que a atuação dos assistentes sociais na educação “é historicamente determinada pelas disputas em torno da consolidação e do alcance da educação pública como um direito social” (CFESS, 2011, p. 52). Ademais, mostra, também, apontamentos sobre uma necessária concepção de educação a nortear toda a categoria profissional, da inserção do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho e da inserção na educação como processo coletivo em equipes multiprofissionais (CFESS, 2011, p. 53-57).

### **2.2.3 EVENTO: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO (2012)**

O Seminário Nacional realizado nos dias quatro e cinco de junho de dois mil e doze, na cidade de Maceió, fruto de uma parceria entre o CFESS e o CRESS Alagoas. O Seminário teve entre os temas debatidos a crise do Capital e seus rebatimentos na Política de Educação, a história do Serviço Social na Educação e a inserção e a luta da categoria neste campo de atuação profissional. Passou a ser articulado após deliberação do 40º Encontro Nacional do Conjunto CFESS/CRESS e foi precedido da realização de encontros regionais e discussões sobre o documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, de 2011. O evento teve grande procura por parte da categoria e foi entendido como uma

oportunidade de debater um assunto que vem se configurando, ao longo da história de constituição da profissão, como demanda constante e crescente aos/às profissionais de Serviço Social, produzida com significativos e importantes avanços, porém permeada ainda por inúmeras dificuldades e incertezas, sobretudo no que se refere à forma de inserção profissional na política social de

educação e à socialização do debate acumulado entre a categoria. (CFESS, 2012)

A programação do Seminário buscou contemplar o contexto geral da educação, com mesa sobre a Crise do capital e os rebatimentos na política de educação, a inserção do Serviço Social nessa política, também com mesa Serviço Social e Educação, e outras mesas simultâneas sobre a atuação do/a assistente social na educação, considerando a perspectiva do projeto ético-político em diferentes modalidades de educação (básica, profissional e tecnológica, superior e popular). Ademais, discutiu-se, ainda, a consolidação do Serviço Social na Educação como um desafio ao coletivo da categoria profissional.

À época da realização do Seminário, que foi considerado também como uma ação de luta, já tramitavam projetos de lei que tratavam da inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica, cujo processo foi acompanhado de perto pelo Conselho. A aprovação de uma lei nesse sentido, no entanto, só se deu em dezembro de 2019.

No tocante as discussões sobre a educação superior, foco desta pesquisa, a mesa de trabalho apresentou, como resultados de suas discussões, principalmente, as questões da precarização da educação superior, falta de condições de trabalho para os profissionais, falta de parâmetros mínimos para atuação e o desafio do reconhecimento por parte dos gestores (CFESS, 2012).

#### **2.2.4 CFESS MANIFESTA – SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO (2012)**

O próximo registro do Conjunto CFESS/CRESS é o CFESS Manifesta – Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, documento publicado por ocasião do evento realizado em Maceió nos dias 04 e 05 de junho de 2012. A publicação contextualiza a educação pública brasileira e apresenta como questionamentos “Como pensar o Serviço Social no âmbito da Política de Educação? Quais os determinantes para a inserção do/a assistente social na Política de Educação?” que devem ser pensados à luz da compreensão da inserção do assistente social na educação como “resultado de uma conjuntura histórica, que emerge da requisição de grupos hegemônicos no poder do Estado brasileiro”

(CFESS, 2012, p. 2). Indica, também, uma importante contribuição para a compreensão de educação da categoria, ao apontar que a educação deve ser vista como

um processo social numa dimensão integral, envolvendo os processos socioinstitucionais e as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de novas formas de sociabilidade humana (CFESS, 2012, p. 2).

Tal afirmação é importante ao considerarmos a necessidade de que a profissão possua uma definição concreta de educação em que se pautem as ações de cada assistente social e o direcionamento da categoria. Destaca-se também o apontamento da luta pela política de educação entendida como “luta por uma seguridade social ampliada”.

#### **2.2.5 SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (2014)**

O último documento a ser aqui apresentado é “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, de 2014. Organizada seguindo uma sequência de documentos do CFESS sobre a atuação dos assistentes sociais por área/política social, difere-se inicialmente dos seus predecessores que trataram sobre saúde e assistência social ao se propor apresentar subsídios e não servir como parâmetro. Tem como objetivo

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, 2014, p. 7)

O documento é composto por seis capítulos, além da introdução e referências bibliográficas, sendo eles: Concepção de educação que orienta a atuação de assistentes sociais na Política de Educação; O trabalho do/a assistente social na Política de Educação; Competências e atribuições profissionais; Dimensões que particularizam a inserção de assistentes sociais na Política de

Educação; Procedimentos e ações profissionais dos/as assistentes sociais na Política de Educação; Estratégias de discussão do documento, acompanhamento e sistematização deste processo nas regiões pelos CRESS e pelo CFESS.

Na introdução apresenta-se um resgate histórico de lutas do conjunto CFESS/CRESS a partir de 2000, incluindo ações e documentos já mencionados anteriormente.

O primeiro capítulo – **Concepção de educação que orienta a atuação de assistentes sociais na Política de Educação** – busca uma concepção de educação que oriente a prática profissional, apontando para a educação como “complexo constitutivo da vida social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social” (CFESS, 2014, p. 16), o que no contexto da sociedade capitalista demanda compreender que a reprodução do modo de ser e de vida capitalista em meio a classe dominada é função deste complexo. Apresenta, ainda, que a política de educação busca “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” (CFESS, 2014, p. 16).

Além disso, é importante para a compreensão de educação que a tomemos em sua relação com o trabalho e a empreguemos em uma perspectiva de totalidade, entendendo, dessa maneira, que “as diferentes dimensões que compõem a vida social mantêm com o trabalho uma relação de dependência ontológica, mas também de autonomia, de mútuas determinações” (CFESS, 2014, p. 17). Se por um lado, a educação cumpre um papel de dominação sobre a classe trabalhadora no sistema capitalista, por outro ela pode constituir-se como caminho para emancipação, como um “processo de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais (CFESS, 2014, p. 19).

Quanto ao trabalho do assistente social nas instituições da educação formal, o capítulo **O trabalho do/a assistente social na Política de Educação**, do documento, divide-se nas discussões em torno das competências e atribuições profissionais, dimensões que particularizam a inserção nessa política e as ações profissionais de assistentes sociais.

No que concerne às competências e atribuições profissionais, o capítulo **Competências e atribuições profissionais**, faz um importante resgate

baseado no Projeto Ético-Político Profissional, nos princípios, direitos e deveres inerentes aos profissionais devidamente formados e inscritos no conselho competente. A clareza quanto às nossas competências e atribuições não nos permite sermos “identificados/as como ‘executores/as terminais’ das políticas públicas ou ‘solucionadores/as’ das expressões da questão social”, ainda que atuando frente a “evasão escolar, inúmeras expressões da violência, discriminações”, questões que podem ser postas como dependentes da ação profissional para sua resolução e atuar diante de uma análise crítica das raízes dessas expressões da questão social (CFESS, 2014, p. 27 e 28).

Como profissionais pertencentes a uma categoria profissional que se organiza em torno de um projeto ético e político, que defende um projeto societário, o documento também aponta para o papel da educação na defesa desta profissão e que “o trabalho do/a assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano” (CFESS, 2014, p. 33).

Ao tratar, no capítulo **Dimensões que particularizam a inserção de assistentes sociais na Política de Educação**, das dimensões que particularizam a inserção dos/as assistentes sociais na Política de Educação, o documento o faz a partir de quatro pontos: garantia de acesso, garantia de permanência, gestão democrática e qualidade da educação. A inserção dos assistentes sociais nas instituições de educação formal “responde, sobretudo, às requisições sócio-institucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência” (CFESS, 2014, p. 37), mas não apenas isso, pois também está vinculada à “dinâmica contraditória das lutas societárias em torno os processos de democratização e qualidade da educação” (CFESS, 2014, p. 37). Com base nisso, a atuação profissional não está restrita apenas ao atendimento estudantil ou individuais “mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional” (CFESS, 2014, p. 38).

Em se tratando da garantia de acesso à educação escolarizada, o documento indica que

As estratégias de ampliação do acesso à educação escolarizada, em todos os níveis da política educacional, ainda não configuram um

efetivo processo de universalização do acesso a esta política, mas uma ampliação desigual em sua escala e, sobretudo, em sua dimensão pública. Está longe, portanto, de ser tomada como uma afirmação da educação pública como um direito social. (CFESS, 2014, p. 39)

Assumindo-se que, entre outras possibilidades, a educação escolarizada cumpre a tarefa de *inculcar* mediante a ação pedagógica (AP) ao modo de vida da classe dominante (BOURDIEU, 2008). É importante considerar, neste aspecto, que a clareza deste processo é fundante para uma prática que conduza a uma educação com consciência de classe e potencialmente transformadora. A consciência de seu papel de reprodução da vida social é um reconhecimento importante, mas que denota uma necessidade de ampliação para um conceito de educação ampliada. É uma prática que ultrapasse o manuseio de “procedimentos técnicos e operacionais” no cotidiano e contemplem uma “perspectiva de totalidade, apreendendo na dinâmica contraditória dos processos societários de luta as particularidades da Política de Educação” (CFESS, 2014, p. 40). No entanto, não se trata, apenas, de desconsiderar a necessidade iminente de discussão das possibilidades da ação profissional e das formas mínimas dos procedimentos, mas também de não restringir ao passo a passo superficial as discussões dessa natureza.

No que trata da garantia de condições de permanência, o documento aponta duas vertentes, quais sejam as “ações articuladas ou decorrentes daquelas dirigidas à garantia de acesso”, num contínuo processo de busca pelo sucesso educacional<sup>17</sup>, ou ainda na perspectiva de desenvolvimento de “ações que se configuram a partir de ‘políticas’, programas e projetos específicos” para atendimentos de demandas, principalmente econômicas, específicas da permanência. (CFESS, 2014, p. 41)

Como pauta dos movimentos sociais, ações voltadas para permanência “ainda são umas das principais pautas de lutas”, com destaque para as lutas do movimento estudantil. Destacam-se as lutas na educação superior e as recentes incursões de discussões sobre permanência na Pós-graduação<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Sucesso educacional é um conceito pedagógico, assim como político e ideológico, podendo ser compreendido de diferentes pontos de vista. Aqui consideraremos sucesso escolar o resultado de acesso, permanência qualificada, progressão e conclusão do nível escolar correspondente na idade estimada. (Nomenclaturas adotadas pelo CENSO Escolar)

<sup>18</sup> Como exemplo dessa incursão, a Semana Nacional Discente de Pós-Graduação da ABEPSS, em

No que concerne à qualidade da educação escolarizada, é preciso ter em perspectiva que se trata de uma questão de classe, pois “pensar a qualidade da educação escolarizada requer situar de que prisma classista se quer abordar a noção de qualidade” (CFESS, 2014, p. 44). É necessário ao profissional entender de que qualidade se trata, e na direção do documento entende-se

A qualidade da educação, aqui referida, ao mesmo tempo em que envolve uma densa formação intelectual, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, também engloba a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, na livre orientação e expressão sexual, na livre identidade de gênero, de cunho não sexista, não racista e não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana.

Assim, a ação profissional terá em conta, além da ampliação do acesso e garantia de permanência em condições adequadas, a busca por uma educação qualificada, emanada dos interesses, expectativas e projetos políticos da classe trabalhadora, que cumpra sua função social e potencialmente emancipadora. O compromisso do assistente social com o Projeto Ético-Político Profissional impulsiona para uma intervenção intrinsecamente vinculada à “dimensão ética, política e teórica” (CFESS, 2014, p. 45) independente da condição da instituição de ensino - pública ou privada. A ação coletiva em equipes multiprofissionais também deve estar no horizonte dos assistentes sociais na forma de uma “construção coletiva, profissional e política” (CFESS, 2014, p. 46). A inserção de profissionais, na política de educação superior, majoritariamente em equipes multiprofissionais sinaliza para uma ação coletiva, uma vertente do trabalho coletivo na política de educação e uma construção, também coletiva, na perspectiva de ação coletiva defendida pela categoria.

Por fim, no tocante à Gestão Democrática, entende-se uma dimensão “cuja construção depende, essencialmente, da afirmação dos pressupostos éticos e políticos que orientam o projeto profissional do Serviço Social” (CFESS, 2014, p. 47), sendo, dessa maneira, incompatível com a própria profissão

uma educação de gestão centralizada, unilateral e sem espaços organizados de controle social. No trato com a gestão, a posição da categoria não deve responder ao capital, na forma de direcionamentos de organismos internacionais e financeiros, mas às necessidades e lutas da classe trabalhadora, representadas pelas pautas dos movimentos sociais vinculados à educação.

Em seu último capítulo intitulado **Procedimentos e ações profissionais dos/as assistentes sociais na Política de Educação**, o documento discute “As ações profissionais dos/as assistentes sociais na Política de Educação” (CFESS, 2014, p. 50) também abordando a questão por meio de dimensões da prática. Apresenta, finalizando o segundo capítulo (O trabalho do/a assistente social na Política de Educação), seis dimensões a serem consideradas: a não utilização da abordagem individual como única modalidade de intervenção; a precedência da intervenção coletiva junto aos movimentos sociais; a garantia da dimensão investigativa articulada às demandas por apreensão da realidade social; a inserção dos assistentes sociais em espaços de gestão democrática e de controle social na Política de Educação e nas instituições em que estiver inserido; a dimensão “pedagógica-interpretativa” na perspectiva de divulgação e facilitação do acesso da população às informações e conhecimentos da área; e o gerenciamento, planejamento e execução de bens e serviços como caminho para se assegurar “processos de gestão democráticos e participativos e trabalhos interdisciplinares e potencializadores de ações intersetoriais” (com outras políticas públicas) (CFESS, 2014, p. 50-55).

No ponto final do documento **“Estratégias de discussão do documento, acompanhamento e sistematização deste processo nas regiões pelos CRESS e pelo CFESS”** destaca-se o direcionamento pela continuidade e ampliação do debate sobre este campo de atuação específico, considerando as particularidades dos níveis de educação.

Os documentos aqui apresentados não representam, de modo abrangente, todo o histórico de discussão da atuação do assistente social na política de educação, mas podem ser considerados marcos da categoria por demarcarem momentos específicos em que essa histórica ganha contornos legais e formativos. O panorama geral desse campo sócio-ocupacional, além do histórico e desses marcos documentais, também deve considerar as produções acadêmicas sobre a temática, tais como artigos, dissertações e teses produzidas.

Acompanhar a construção histórica coletiva da categoria por meio de tais documentos e eventos é central para a compreensão do que denominaremos de presenças e ausências<sup>19</sup> da categoria na análise das entrevistas realizadas nesta pesquisa. Para esta pesquisa, é determinante compreender que o coletivo traduz, em grande medida, o que a categoria já foi capaz de compreender e sistematizar. No entanto, não se pode restringir o saber profissional sobre a atuação na política de educação e especialmente na política de educação superior, à estes achados.

---

<sup>19</sup> Uma definição dessas compreensões será apresentada no capítulo 5 deste trabalho.

### **3 O RECONHECIMENTO E O AUTORRECONHECIMENTO DO ASSISTENTE SOCIAL COMO TRABALHADOR NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO PARANÁ**

O processo de reconhecimento profissional é complexo e gera inúmeras dúvidas, como no contexto do financiamento, por exemplo, visto o exemplo dos questionamentos recentes à Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, discutido no terceiro capítulo deste trabalho. No que toca à educação superior, o financiamento dos servidores públicos é de responsabilidade da União e executado pelo Ministério da Economia por meio da Secretaria de Gestão de Desempenho de Pessoal (SGP), não havendo distinção de fonte.

Por se tratar de uma tarefa complexa, compreendemos importante que, no processo de discussão do reconhecimento como trabalhadores da educação, os assistentes sociais que estão inseridos nesse espaço sejam ouvidos. Como já mencionado, nossa hipótese é de que o reconhecimento advenha por três dimensões: por uma formação especializada pela pós-graduação, dado ao caráter generalista da graduação em Serviço Social no Brasil; por meio da inserção no trabalho em espaços educativos - como a escola e/ou a universidade - em que tais conhecimentos podem ser adquiridos ao longo do exercício profissional; por meio do conhecimento acumulado pela categoria profissional dos assistentes sociais, seja por regulamentações ou mesmo pela produção acadêmica.

A primeira dimensão – formação especializada pela via da pós-graduação – indica a possibilidade de apropriação de conhecimentos orientadores da prática profissional neste espaço, na perspectiva do Serviço Social. Além disso, a busca por conhecimentos próprios da educação enquanto processo humano e enquanto política pública perpassam as pesquisas.

A segunda dimensão – inserção pelo trabalho em espaços educativos como a escola e/ou a universidade – aponta uma apreensão de conhecimentos que favorece o autorreconhecimento pelo trabalho, relações do cotidiano com estudantes, suas famílias e comunidades, com pedagogos, professores e gestores, bem como com demais profissionais das equipes multiprofissionais. Nesta dimensão também se consideram as relações

empregatícias com as instituições.

A terceira dimensão – pelo conhecimento acumulado pela categoria profissional dos Assistentes Sociais – pontua que a via da construção coletiva, do reconhecimento do projeto ético-político profissional e da materialidade histórica da profissão, permite um reconhecimento coletivo do espaço da educação como um campo ocupacional possível e, assim como na pós-graduação, de uma possibilidade de conhecer a educação da perspectiva do próprio Serviço Social.

Realizamos um levantamento inicial para identificar quantos são e onde estão atuando os assistentes sociais que, inseridos na educação superior no Estado no Paraná, podem colaborar para a compreensão dos processos de reconhecimento como profissionais da educação.

Esse levantamento indicou que são quatorze instituições de educação superior públicas no Paraná, sendo:

- três municipais (FAFIMAN - Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari, UNIUV – Centro Universitário de União da Vitória e FAMA – Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente);
- sete estaduais (UEL – Universidade Estadual de Londrina, UEM – Universidade Estadual de Maringá, UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, UENP – Universidade do Estadual do Norte do Paraná, UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná e UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná);
- cinco federais (UFPR – Universidade Federal do Paraná, UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, IFPR – Instituto Federal do Paraná, UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul e UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana),

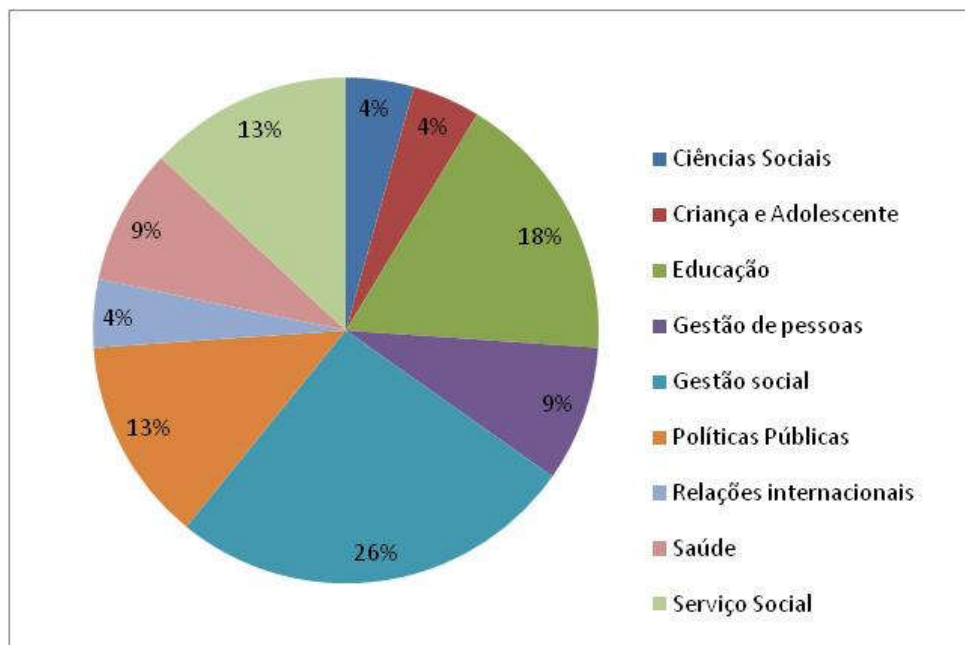
Identificamos que nem todas contam com assistentes sociais em seus quadros. Nessas instituições, existem distintos modelos de assistência estudantil e atendimento ao estudante. Um levantamento inicial (realizado via portais da transparência) indicou 130 (cento e trinta) assistentes sociais atuando em seis dessas instituições, incluindo os que estão vinculados às universidades. Entretanto, eles atuam na área da saúde nos hospitais universitários ou em recursos humanos, sendo que, desses, 83 (oitenta e três) possivelmente estariam no atendimento ao estudante, representando 63,85% dos profissionais. O levantamento prévio (via sites institucionais e portais da transparência) apontou ainda que, dos 83 profissionais,

oito atuam nas instituições estaduais de educação superior, incluindo federais e estaduais, e 75 desses estão nas instituições federais de educação superior, corroborando com a delimitação deste estudo.

Encaminhamos o questionário de levantamento inicial desta pesquisa para quatro das cinco instituições de educação superior federais no Paraná quais sejam o Instituto Federal do Paraná (IFPR), Universidade Federal no Paraná (UFPR), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por meio do setor responsável pela prestação de assistência estudantil que elas compõem. Durante o processo de encaminhamento do formulário para as IFES, identificamos que no atendimento ao estudante os números reais de assistentes sociais são menores do que inicialmente levantado, totalizando sessenta e nove profissionais nas quatro instituições. Responderam ao chamado para esta primeira etapa da pesquisa vinte e nove assistentes sociais, representando 42,03% dos profissionais, sendo dois do IFPR, cinco da UFPR, um da UNILA e vinte da UTFPR.

As respostas ao questionário permitem algumas considerações iniciais sobre os profissionais que estão inseridos nesse campo de atuação. São, em sua maioria, profissionais formados em instituições públicas de ensino (82%) com ao menos uma especialização (82%). No nível *Latu Sensu*, são vinte e três especialistas em distintas áreas, e o tempo de sua conclusão indicam uma formação quase que imediatamente após a graduação e, em sua maioria, uma formação complementar que contempla a inserção em diferentes espaços.

GRÁFICO 1 – Área de Especialização:

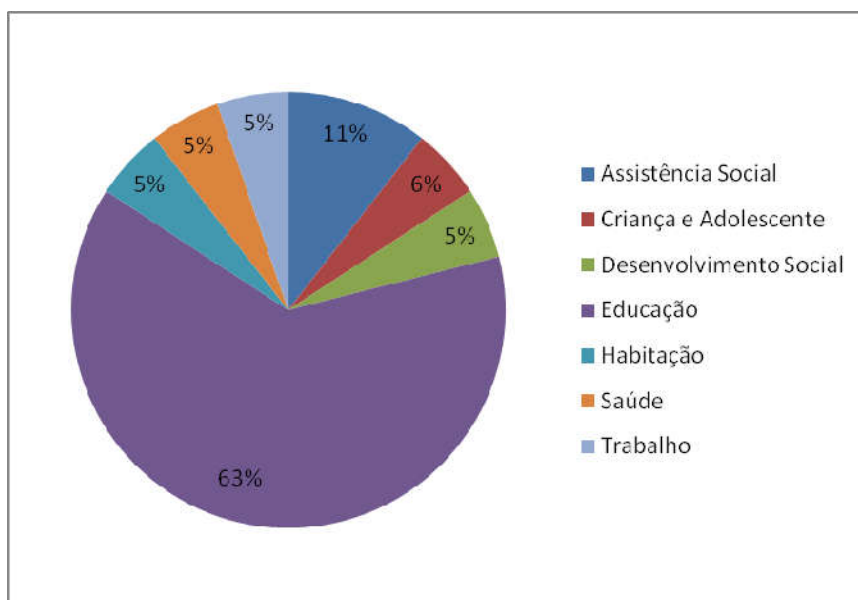


Fonte: arquivo próprio

Como área de especialização, tem destaque a Gestão Social (26%), a Educação (18%), as Políticas Públicas (13%) e o Serviço Social (13%), sendo que as três mais gerais (Gestão Social, Políticas Públicas e Serviço Social) totalizam 52% das formações dos especialistas.

A tendência da formação especializada para a área da educação amplia-se conforme o nível de pós-graduação *Strictu Sensu*: são dezenove mestres, três doutores e dois doutorandos. Se no *lato sensu* a configuração dos estudos é mais generalista, no *stricto sensu* ela se concentra mais na área de inserção profissional atual. Dos profissionais que participaram deste questionário, 68% possuem mestrado. Dentre eles, a área de estudo se concentra na educação, sendo 12 nessa área e sete nas demais.

GRÁFICO 2 – Área de Estudo:



Fonte: arquivo próprio

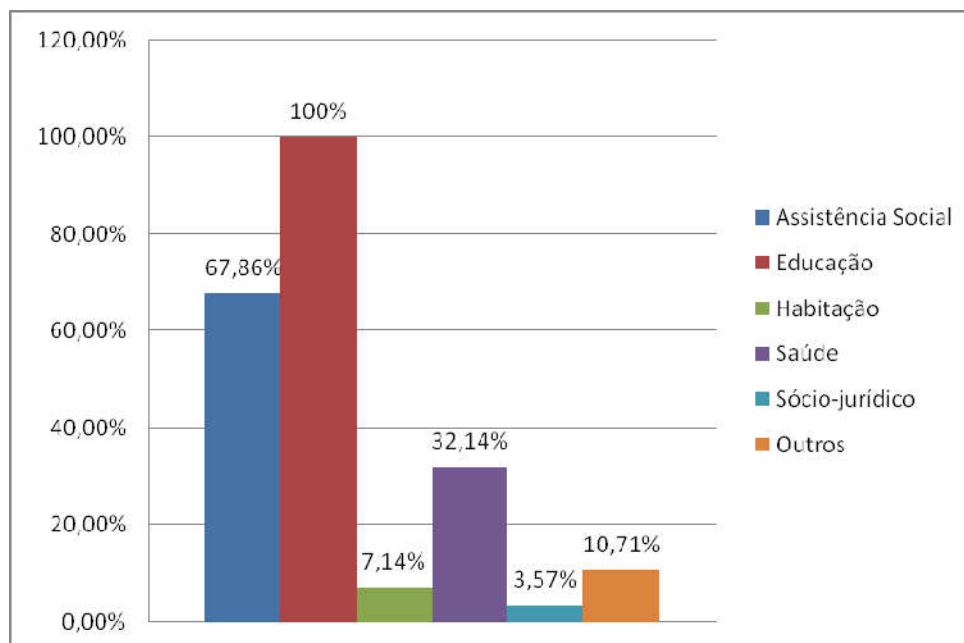
Constata-se que é considerável o aumento do número de profissionais pesquisadores que dirigiram seus estudos para as temáticas relacionadas à sua atuação na política de educação, em diferentes programas de pós-graduação. Desses, ainda é significativo que 70% das dissertações estavam relacionadas com a assistência estudantil, 20% com a discussão de gênero associada à educação e 10% com a discussão de trabalho profissional nessa política.

O número de profissionais com doutorado concluído ou em andamento é significativamente menor, mas a área de concentração ganha destaque. Dos 18% que estão nesse nível de formação, 80% estudou a área da educação e seus desdobramentos, como assistência estudantil e políticas de cotas, e 20% a precarização do trabalho. A relação a se destacar nesse caso é com o tempo de atuação profissional na política de educação. A partir do levantamento realizado, constata-se que, quanto mais tempo nesse campo profissional, mais específica se torna a busca da formação na área da educação.

O tempo de experiência profissional desses assistentes sociais também ganha relevância. Em sua maioria, os assistentes sociais têm mais de dez anos de graduação (75%), posto que 50% estão há mais de dez anos na política de educação e 39%, especificamente, na educação superior por esse período de

tempo. Os profissionais que têm entre cinco e dez anos de formação somam 11% no total, mas com atuação na política de educação são 25% e 29% na educação superior. Os profissionais com menor tempo de experiência profissional total concentram esse tempo na educação e, notadamente, na educação superior. A experiência profissional pode ser observada abaixo.

GRÁFICO 3 – Experiência Profissional:



Fonte: arquivo próprio

A maior concentração de experiência profissional progressa à educação é a da assistência social em que 67,86% dos assistentes sociais já atuou, seguida da saúde, com 32,14%.

Outros dados que foram levantados dizem respeito a participação em atividades diversas enquanto organizações coletivas da categoria profissional: 82% indicou ter participado, nos últimos anos, de eventos da categoria como o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, Congresso Paranaense de Assistentes Sociais e outros; 86% não tem participado das assembleias do CRESS; 82% não participam da Câmara Temática de Educação do Conselho Regional de Serviço Social do Paraná; e 57% não são filiados ao sindicato da área de atuação.

Destaca-se o grande número de participações em eventos de socialização de conhecimentos, organizados pela categoria profissional dos

assistentes sociais, o que pode indicar uma busca pelas produções da categoria sobre a temática<sup>20</sup>.

A seleção dos participantes da segunda etapa desta pesquisa - a entrevista -, parte deste perfil e buscou contemplar, ao menos, quatro das instituições federais de educação superior do Paraná. A amostra intencional foi selecionada considerando distintos níveis de especialização *latu e strictu* senso, por considerar que esse critério pode influenciar nas compreensões e consequentes respostas dos assistentes sociais quanto ao reconhecimento como profissional da educação. O tempo de atuação na política de educação, pelo mesmo motivo, foi considerado na seleção da amostra. Também se buscou contemplar homens e mulheres, uma vez que mesmo não sendo o foco deste trabalho, as relações de gênero perpassam a atuação profissional e podem influir na compreensão e análise de realidade dos e das profissionais. Selecionamos seis profissionais, assim distribuídos:

- 01 profissional do IFPR que possui mestrado na área da assistência social, tem entre um e cinco anos de experiência profissional na educação superior e não participa ativamente dos eventos da categoria – AS2;
- 01 profissional da UFPR que possui mestrado, tendo discutido acesso e permanência, com mais de dez anos de experiência na educação superior e tem participado dos eventos da categoria – AS3;
- 01 profissional da UNILA que possui mestrado, tendo discutido assistência estudantil, tem entre um e cinco anos de experiência profissional na educação superior e tem participado dos eventos da categoria – AS6;
- 01 profissional da UTFPR com doutorado, tendo discutido cotas e educação superior, com mais de dez anos de experiência profissional na educação superior e tem participado dos eventos da categoria – AS1;

---

<sup>20</sup>O Congresso Paranaense de Assistentes Sociais - CPAS, em suas duas últimas edições, apresentou números flutuantes. Em 2015 foram quatorze trabalhos no eixo específico de "Serviço Social, educação, comunicação e cultura" e mais seis em outros eixos. Já no CPAS de 2019 não houve eixo específico e foram identificados onze trabalhos sobre o Serviço Social e a educação nos eixos de modo geral. Já as duas últimas edições do Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS, o número de trabalhos quando se busca por "educação" fica em 161 na edição de 2019 último e 106 na edição de 2015. Ao buscarmos pelo tema "assistência estudantil", considerando-se a realidade aqui analisada, os números são de trinta e seis trabalhos em 2016 e quarenta e três em 2019. A procura e a produção na temática aumenta, mas ainda é relativamente pequeno.

- 01 profissional da UTFPR com mestrado, tendo discutido assistência estudantil, com mais de dez anos de experiência na educação superior, tem participado dos eventos da categoria e participação na gestão do CFESS – AS5;
- 01 profissional da UTFPR com especialização em gestão, tem entre um e cinco anos de experiência profissional na educação superior e tem participado dos eventos da categoria – AS4.

No processo de pesquisa de campo, foram realizadas seis entrevistas utilizando-se um roteiro semiestruturado (apêndice I), identificadas para fins didáticos e garantindo o sigilo profissional com siglas indicativas de AS1 até AS6 (assistente social 1, 2 e subsequentes), considerando a ordem de realização das entrevistas. A análise do conteúdo do material transcrito aponta reflexões transversais sobre alguns temas de destaque, tais como trabalho, categoria profissional, educação, formação, permanência estudantil, relação com os usuários e prática profissional, que serão analisados a seguir.

### **3.1 FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

A formação do assistente social é, por opção e definição consensuada da categoria, uma formação generalista. A política de educação superior, incluindo o estágio supervisionado obrigatório, é o espaço da formação do bacharel em Serviço Social, que passa a ser reconhecido como assistente social ao aderir ao conjunto da categoria por meio da inscrição profissional. O conteúdo formativo do Serviço Social pode ser útil para além da formação de um assistente social, mas um assistente social não se faz apenas com o conteúdo acadêmico, se faz também no pertencimento coletivo.

A inserção em distintos campos de trabalho remete o assistente social ao aprendizado de suas especificidades, demandando de alguma forma complementar, formalmente especializada ou adquirida em materiais disponíveis e espaços de debate. Os profissionais compreendem que a base teórica, ou “os nossos fundamentos eles são os mesmos, para trabalhar na política de assistência [social], de saúde e de educação. Mas a forma com que você vai trabalhar vai ser diferente até porque o seu grupo de usuário vai ser diferente” (AS3). Conhecer as especificidades, no entanto, pode ou não passar pela educação formal, mas esse parece estar sendo o caminho consolidado na política de educação superior.

A formação complementar, nesse caso, merece destaque. As dificuldades de encontrar referências, a busca por conteúdos específicos sobre a educação, a relação desses conteúdos com as possibilidades de atuação são alguns pontos a serem analisados. O que se observa nesta pesquisa é que a busca por formação complementar, para atender as necessidades específicas do campo de trabalho da educação e de suas demandas próprias tem sido um dos caminhos adotados pelos profissionais entrevistados e que estão na educação superior. Para reconhecerem-se como trabalhadores desse espaço, foi necessário se apropriarem de conteúdos específicos. Neste percurso, a pós-graduação strictu sensu mostra-se como possibilidade de reflexão ao permitir que os trabalhadores produzissem suas próprias reflexões sobre seu espaço, sua prática, seus reflexos na vida e na trajetória acadêmica dos estudantes usuários dos serviços dos assistentes sociais.

Atualmente, a pós-graduação strictu sensu na área do Serviço Social conta com 36 programas no país, sendo, segundo indica a Plataforma Sucupira, dezesseis que oferecem mestrado e vinte que ofertam mestrado e doutorado. O número de programas, e por conseguinte de vagas, é pequeno se comparado aos da área da educação, que tem quarenta e quatro programas ofertando mestrado e outros noventa e quatro ofertando mestrado e doutorado. Numericamente seriam, então, maiores as possibilidades de inserção em programas de pós-graduação na área da educação. No entanto, se o profissional deseja estudar a educação a partir de programas do próprio Serviço Social, as possibilidades são menores.

A necessidade de compreender a educação, que também parece estar posta aos profissionais inseridos na política de educação superior, não se restringem a certificação, pois:

não é só pelo fato de estudar muito educação, de pesquisar, porque vamos falar sério, têm muitos professores que estão inseridos dentro da educação e que não sabem o que é educação, ele reproduz o a mais a que vai dar dois a, e acha que aquilo é educação. Eu acho que a consciência educacional está muito para além de você entender esse processo. É estar envolvido no processo e compreender qual é a função da educação. Eu acho que para eu poder ser um profissional da educação eu tenho que saber o que é educação, e como ela se organiza. (AS1)

Para os assistentes sociais entrevistados a apreensão de um campo ocupacional não pode, haja vista a adesão da profissão pela teoria social

crítica, ser apenas de sua estrutura legal, mas precisa partir do movimento do real, do caminho histórico desta política e de suas contradições. Ademais, em um movimento de apreensão da realidade específica da política de educação superior, por exemplo, dentro do contexto geral da política de educação organizada na sociedade capitalista, como parte do sistema de manutenção da ordem social e como campo de possibilidades e reflexo de lutas coletivas dos trabalhadores. Segundo uma das entrevistadas, não se trata de apropriar-se do conhecimento específico de outras profissões, mas sim de:

[...] entender a política de educação num sentido mais amplo, de onde veio, porque tem um fundamento, para que serve a educação, a quem serve a educação, quais são os contextos hoje, qual é a lógica em que a gente vive, as forças em disputa que estão dentro da educação, então é essa questão que a gente precisa, e enquanto assistente social a gente tem condições de fazer isso, de trazer essa visão macro. (AS1)

Dessa maneira, a apropriação dos assistentes sociais dos conteúdos da educação estaria mediada pela compreensão de sociedade e de políticas sociais construídas pela profissão. A troca com as demais profissões, com as quais a categoria divide o espaço sócio-ocupacional da política de educação superior, permitiria, assim, uma ampliação e um diálogo mais profundo e crítico das expressões da questão social nas quais atuam.

As equipes multiprofissionais nas quais o assistente social se insere na política de educação superior compõem, de modo mais específico, as equipes de assistência estudantil. A assistência estudantil como espaço de intervenção no campo de atuação da política de educação superior tem sido o foco de estudo de diversos profissionais, como observamos na análise dos questionários da primeira etapa desta pesquisa. Tendo este como objeto de estudos, as produções aumentam e permitem que outros profissionais reflitam sobre os mesmos pontos, ainda que o registro dessas reflexões ainda gere algumas ausências de referências:

[...] Mas eu também acho que agora não tem muito livros, tem coletâneas de artigos, mas assim o estudo de um livro que fale especificamente sobre o trabalho do Serviço Social, que vai ali, que aprofunda esse tema, pelo menos se tiver eu desconheço (AS3)

eu me deparei com uma, na universidade, e também na bibliografia em geral que eu fui pesquisar, com uma ausência de informações, de

histórico sobre a assistência estudantil, especialmente na universidade que eu estava, né, então não tinha registro, não tinha nada, tanto que a minha dissertação também foi traçando um pouco desse histórico, né, comparando o antes e o depois do PNAES. Então foi um exercício, assim que eu cheguei no trabalho a minha forma de conhecer aquele trabalho foi pesquisando, então foi interessante o processo. (AS5)

Em muitos casos, essas ausências evidenciadas, durante os processos de inserção nos campos profissionais e que se desdobram em estudos, pesquisas e materiais produzidos, indicam também para uma escassez de conteúdos sobre a educação na formação do assistente social.

A necessidade que esses profissionais apresentam de se aprofundar teoricamente sobre a educação como processo de desenvolvimento humano e como política social, apresenta-se como característica comum entre as falas. A busca por este conhecimento se dá por formas distintas, mas tem em comum, como ponto de partida, a ausência de tal conhecimento na formação em Serviço Social.

A formação generalista da profissão agrega, de acordo com os currículos de diferentes universidades, alguns pontos com maior ou menor relevância - como a discussão das políticas públicas -, mas a ausência de temáticas mais próximas à educação como campo ocupacional parece se apresentar como comum em mais de uma instituição. Cabe destaque para as experiências de inclusão de disciplinas que tratam da temática, a exemplo da Universidade Estadual de Londrina, que em 2021 aprovou a disciplina sobre a política de educação para a grade da graduação. Esse movimento precisa se consolidar, garantindo no currículo mínimo do Serviço Social conteúdos sobre a temática da educação, seja por meio de disciplina própria, ou por inserção em ementas de disciplinas já existentes.

Quanto aos conteúdos de formação citados nas entrevistas, como aqueles em que os assistentes sociais precisam se apropriar na inserção no campo da política de educação, indica-se a necessidade de três áreas gerais, sendo política de educação, questões pedagógicas e assistência estudantil. No que se refere à política de educação, os profissionais indicam que:

a gente precisa entender da história da educação, e enquanto assistente social a gente não tem essa noção [...] você tem que entender o que é processo educacional para você poder agir nele, [...] na política de educação eu vejo que você precisa minimamente entender como é o processo de formação, como os alunos estão

entendendo, o que é um currículo, o que fora disso você não entende (AS1)

É necessário apropriar-se do caminho histórico e teórico da educação enquanto política pública, trajetória de lutas, campo de embates e disputas, a organização atual e as respostas às demandas dos organismos internacionais, ou seja, todo o percurso que antecede e que fundamenta a inserção do assistente social como um dos trabalhadores da política de educação atual. Buscou-se, nos capítulos iniciais deste trabalho, indicar um caminho histórico e teórico para a compreensão deste campo ocupacional, mas outros são possíveis.

As questões pedagógicas que também exigem algum nível de compreensão por parte dos assistentes sociais não estão, de nenhuma maneira, buscando competir ou invadir o campo de especialização de outras profissões, mas aprender com elas na troca cotidiana. Conceitos básicos para as licenciaturas e profissões de formação na área da educação não são de domínio do Serviço Social, mas são importantes para os profissionais que atuam nessa área. Tal questão se evidencia nos relatos dos assistentes sociais entrevistados:

Talvez tenha profissionais que trabalham na educação e não saibam o que é um currículo, mas ele é importante e a gente precisa saber o que é o currículo, porque é ele que dá base formativa para qualquer curso, para qualquer profissão. Enquanto trabalhadores que somos da educação a gente precisa entender do processo educacional, que ele é uma política, que ele sofre pressões externas, que por ser uma política ele está em conflito intenso com as forças progressistas e conservadoras, então isso são questões que a gente precisa entender. (AS1)

eu senti muita necessidade de estudar sobre a educação em si, sobre o processo, Paulo Freire principalmente, para entender um pouco dessas questões do Brasil, ver abordagens, porque na seção<sup>21</sup> pedagógica, apesar de estar na assistência estudantil eu trabalho com outros profissionais, eu trabalho com pedagogo, com técnicos administrativos em educação, que tem licenciaturas, e eu me sentia um pouco para trás, porque a minha formação[...] a gente não tinha nada de abordagem da questão de educação. (AS2)

Essa ausência de conteúdos de formação na área da educação se evidencia, porém a profissão tem como uma de suas prerrogativas a formação de profissionais “dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica,

---

<sup>21</sup> Neste caso se refere a um setor institucional nominado informalmente como seção pedagógica, cuja referência formal é Seção Pedagógica e de Assistência Estudantil.

competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho” (ABEPSS, 1999, p. 1) e dessa forma capazes de se apropriar de conhecimentos e conteúdos necessários a sua prática em cada campo de atuação. Na convivência com os profissionais que compõem as equipes multiprofissionais na assistência estudantil da política de educação superior cabe, portanto, ao Serviço Social buscar os conteúdos pedagógicos que não possuía.

A própria assistência estudantil, por fim, configura um conteúdo de formação do qual assistentes sociais sentiram falta no início de sua atuação profissional na política de educação superior, entre 2008 e 2010 com o início do REUNI. Como demanda primária aos profissionais na expansão da rede federal de ensino, como já discutido anteriormente neste trabalho, a gestão de auxílios gerou insegurança:

Talvez o que peque ainda, o que eu sinto um pouco de falta, é a atuação do assistente social exclusivamente na assistência estudantil, em que momento e como ele se comporta dentro dessa política, como que são as formas de trabalho dele, os instrumentos de trabalho, como que é a metodologia de atendimento. (AS1)

E no ensino superior não encontrei muita coisa. Não tinha, eu ingressei aqui na Universidade em 2010, agora já tem mais construções. Tinha muito no ensino médio, Serviço Social na educação, né, ponto. Mas não falava muito da assistência estudantil (AS3)

Os profissionais buscaram avançar nas discussões sobre assistência estudantil, apresentando como foco os auxílios e sua gestão, tendo aumentado consideravelmente o número de trabalhos. A título de exemplo, apenas entre os profissionais que atuam na Universidade Tecnológica Federal do Paraná foram produzidas quatorze dissertações de mestrado, sendo que, dessas, seis discutem diretamente a assistência estudantil e a atuação do assistente social neste espaço e outras três discutem temas paralelos à temática. Ainda entre os profissionais dessa instituição, são três teses defendidas e duas em andamento, sendo que do total de cinco trabalhos, dois são sobre tema específico e dois sobre temas correlacionados.

Segundo os entrevistados, a política de educação superior como campo ocupacional pode ser entendido como campo privilegiado, cercado de

possibilidades de formação continuada que não estão presentes em outros espaços ocupacionais:

a produção, um pouco também pelo estímulo que a gente tem se considerar o nosso plano de cargos e carreiras, eu acho que nós da universidade temos um estímulo para continuar estudando. Então isso fez com que a produção teórica sobre a assistência estudantil, a educação, a educação superior, ampliasse muito nesse período [...] as produções na área, então de produção teórica sobre o tema eu acho que ampliou bastante. E claro isso significa também capacitação, né, porque as pessoas estão buscando pesquisar, mas também entender melhor, né, esse campo de atuação [...] entre várias frentes de atuação, essa que é pensar e estimular esse debate na formação tem sido uma das frentes [...] Quando a gente vai fazer uma pesquisa sobre algum tema a gente vê que tem muita produção, com certeza isso aumentou muito, e eu faço essa relação que é esse estímulo que a gente tem para continuar estudando também, que é muito importante (AS5)

A possibilidade de formação continuada, o plano de cargos, carreiras e salários, compõem um quadro de facilitadores para o estudo e a produção em pós-graduação strictu sensu. Ainda que se considere a existência da regulamentação que permita, por exemplo, ao afastamento remunerado para mestrado e doutorado, sua efetivação não está garantida. Isso, para que seja possível, para os profissionais, se afastarem do conjunto de profissionais que atuam no campo da educação, incluindo pedagogos, psicólogos, docentes de diferentes áreas e que valorizam e apoiam a formação especializada, proporcionando uma rede de apoio aos que buscam este caminho. São alguns os caminhos para o autorreconhecimento do assistente social, e a formação especializada pode ser um desses. Até o momento, na maioria dos casos, caberá ao profissional recém-formado buscar referências sobre educação após a graduação. No entanto, há que se considerar que o significativo número de profissionais atualmente inseridos nessa área de atuação implica para a formação básica, na graduação, alguma discussão sobre a temática, como apontado no exemplo da Universidade Estadual de Londrina.

### **3.2 PROCESSO DE INSERÇÃO E ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Enquanto trabalhadores, os assistentes sociais buscam

historicamente se reconhecer na política de educação e no contexto social de sua organização na atualidade. Buscamos entender o conceito de trabalho, de ser trabalhador, suas determinantes e, dessa forma, abranger nosso entendimento da profissão e da categoria no modo de produção capitalista. Em contextos específicos de políticas sociais, os destaques se dão, principalmente, pelas relações próprias destes espaços para os trabalhadores.

No tocante à educação e à educação superior, é importante compreender a educação no contexto do sistema de produção capitalista, a condição do assistente social enquanto trabalhador, o processo de trabalho e suas especificidades no espaço educacional. O reconhecimento do que é trabalho, quem é o trabalhador e quem é o trabalhador da educação é parte, acredita-se, do processo de autorreconhecimento do assistente social nesse espaço.

Como componente do trabalho, o processo de trabalho no campo da educação, especificamente na política de educação superior, precisa de aprofundamento e maior detalhamento:

eu acho que ainda faz falta, que a gente não discute, digamos o processo de trabalho do assistente social nessa política específica, na educação como um todo e na assistência estudantil. (AS1)

tem muito para aprofundar pensando na nossa atuação na educação como um todo a gente tem que avançar. E também eu avalio que a gente tem pouca produção sobre o trabalho do assistente social na educação, gente tem muito mais sobre a gestão da assistência estudantil, dessa política como um todo, mas da educação a gente ainda tem muito para avançar (AS5)

Durante as entrevistas, observamos entre os conteúdos necessários para a apropriação mais aprofundada da educação, enquanto campo de trabalho e de reconhecer-se neste lugar, esta necessidade de ampliação do entendimento do trabalho e da ação profissional do assistente social, no que compete às demandas não relacionadas aos auxílios integrantes da assistência estudantil. É possível que assistentes sociais incluídos na política de educação superior façam a leitura das demandas pedagógicas dos estudantes e as relacionem com o campo de ampliação de direitos. Ademais, também é possível que percebam, nas relações com os demais profissionais das equipes multiprofissionais, que estas demandas

pedagógicas precisam ser trabalhadas não apenas com estudantes, mas também com docentes, no contexto das relações educativas dentro e fora das salas de aula.

Essas demandas, que se expressam de diferentes formas de acordo com a realidade de cada instituição e que não estão contidas na gestão de benefícios, mas podem ser compreendidas no sentido ampliado da assistência estudantil, podem reforçar nos assistentes sociais esta busca por compreender outros processos de trabalho, o processo educativo e a organização da ação profissional possível neste espaço.

A assistência estudantil é a porta de entrada para o assistente social na política de educação superior. Entendemos que a gestão dos auxílios que compõem a demanda primária desse campo, é, portanto, objeto de amplos estudos por parte dos profissionais ali inseridos. Trata-se também de um grande volume de trabalho, ocupando uma significativa parte da carga horária dos trabalhadores. Nesse sentido, é compreensível que se observe a indisponibilidade de tempo como fator determinante para a escassez de estudos nesse tema:

Então talvez a gente está com pouco tempo para conhecer mais essa realidade social, para ver melhor essas demandas, sabe, talvez a gente não esteja conseguindo parar para fazer isso e aí conseguir pensar, dentro daquilo que é nossa possibilidade de atuação, dentro daquilo que a gente conhece, o que a gente pode trazer como resposta dentro de um projeto profissional, numa proposta de trabalho profissional, então talvez nos falte ainda um pouco de tempo. (AS5)

Os assistentes sociais centraram energias em compreender a demanda primária e dar respostas operacionais que ofertas sem, ao estudante – usuário precípuo da sua ação profissional – as melhores condições de execução dos recursos dentro do cenário colocado. Efetivamente, o Serviço Social ocupou um espaço de protagonismo na produção de conhecimentos sobre a assistência estudantil no que concerne aos seus auxílios. No entanto, a ampliação das análises para outras ações da assistência estudantil, tais como acompanhamento da inserção do estudante em espaços coletivos, programas e projetos de extensão e pesquisa, além de outras possibilidades de acordo com a realidade de cada instituição, ainda demanda de esforços coletivos, inclusive com as aproximações com outras profissões que compõem as equipes multiprofissionais, questões que serão retomadas posteriormente.

Considerando a profissão como uma especialização do trabalho coletivo, é importante, para o seu entendimento e inserções, uma mais abrangente análise da categoria trabalho e dos seus significados. Para os assistentes sociais no espaço da política de educação superior, dá-se um duplo processo pois, além da própria profissão, é importante entender o trabalho coletivo e especializado na educação e as suas determinantes para todos os seus trabalhadores:

quando você estuda processo de trabalho, o que é o trabalho, “trabalho é a transformação do bem natural em algo útil ao humano”, e aí quando eu vejo a educação, para mim é como se fosse isso, sabe, é você pegar um humano e a medida do conhecimento que você tem, que repassando aquele conhecimento, aquele humano ele também pode contribuir, com a sociedade, assim como ele pode não contribuir com nada, se tornar um alienado (AS1)

estou no sistema educativo, estou no sindicato dos trabalhadores da educação, sempre estive, entendo a educação nesse conceito que ela precisa de todos, debater com todos, e eu acho que nós somos um profissional muito importante nesse conceito, de operacionalizar essa educação que a gente defende, que a gente acredita, e não tem como fazer o papel formativo, formar o químico, o biólogo, o matemático, as profissões diversas, não tem como formar se a universidade não der condições para formar, então todas esse... talvez a gente não esteja lá no final, no produto final da formação, mas a gente precisa dar condições para isso (AS5)

A compreensão de trabalho e de processo de trabalho empregadas pelo Serviço Social, que tem como base a teoria social crítica, não permite uma observação da ação profissional que não seja a partir do real, mediado por suas construções e contradições.

Os assistentes sociais percebem, inclusive por sua formação e pela matriz teórico-metodológica hegemônica adotada pela categoria, que o processo educativo é perpassado pelas delimitações do trabalho, pela exploração capitalista e as expressões da questão social. E se apercebem ainda que essas condições prévias apresentam-se na realidade da política de educação superior e precisam ser consideradas para as respostas profissionais e para o trabalho coletivo da educação, uma vez que, perpassadas por expressões da questão social, impactam na formação e na permanência estudantil.

As ações profissionais do assistente social na educação, especificamente na política de educação superior, demandam da nossa formação que é, ao mesmo tempo, uma especialização do trabalho e parte do trabalho

coletivo, apropriações de nossas atribuições e competências, principalmente no que se refere ao acesso à informação:

Do ponto de vista das nossas atribuições e competências, elas são parecidas. O nosso papel de orientar, nosso papel de comunicação, dessa orientação, ela é muito comum em todas as políticas, não é diferente na educação. Esse papel de trabalho com as famílias, que é geral de todas as políticas [...] A questão da nossa condição técnica, ela é requisitada em todas, a questão de gestão, nós atuamos em todas, na educação superior particularmente na assistência estudantil tem sido nossa maior contribuição. (AS5)

Na educação, delimita-se o espaço das políticas sociais, campo tradicional do Serviço Social, no qual desenvolvemos nossas relações com as inúmeras expressões da questão social e na especificidade da política de educação superior que somos demandados. Nesse contexto, os assistentes sociais que se colocam neste campo profissional devem entender que o conhecimento especializado precisa ser voltado para o campo específico:

É isso também que a gente precisa entender, situar, por isso que a gente tem que ir para a educação, para entender o que ela diz e o que ela nos traz de referencial para dizer, olha, o Serviço Social a partir do conhecimento que ele tem acumulado da profissão ele pode contribuir nisso aqui na educação. (AS1)

Porque nós temos um conhecimento acumulado e na medida que a gente faz nosso atendimento com o usuário, com o estudante, o professor, ou comunidade, o que seja, você está também instruindo ele de uma informação, você está repassando um conhecimento [...] Então como é que isso não é o processo de trabalho de um profissional da educação? (AS1)

É possível que seja necessário aos assistentes sociais, que atuam na política de educação superior, que retomem, com mais atenção, a dimensão pedagógica da profissão. E nessa reaproximação, busquem repensar suas estratégias de intervenção, suas possibilidades de ação que tenham como direção contribuir com a reflexão crítica dos sujeitos envolvidos na ação profissional, sejam eles estudantes, professores ou outros possíveis no espaço da política de educação superior.

a gente tem uma capacidade crítica, teórica, metodológica, um entendimento da política, a gente se envolve muito com o ser humano, então se envolver com o ser humano é o que traz uma

característica peculiar dentro da educação, trazer essa humanização, no sentido de relacionamentos (AS1)

e agora, entendi o que estão me requisitando, como que eu respondo isso? Como que eu construo minha proposta de trabalho profissional dentro do que a gente defende de projeto ético-político profissional? Então, pelo menos pra mim, eu acho que foi muito importante a gente ter entendido a sua configuração, seu significado, para poder também ter um posicionamento profissional mais nítido (AS5)

As instituições representativas da categoria profissional defende uma compreensão de educação vista como “complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social” (CFESS, 2014, p. 16) e, desse modo, podemos pautar nossa compreensão da política de educação ainda na perspectiva de que ela está organizada “a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção” (CFESS, 2014, p. 16). Precisamos, então, reestruturar nossas respostas profissionais considerando o sistema capitalista, as suas desigualdades e sua luta de classes – que se colocam em expressões da questão social – o histórico elitista da política de educação superior, suas recentes tentativas de ampliação, inclusive oriundas de processos de luta da própria classe trabalhadora, de forma a ofertarmos a melhor resposta profissional possível ao usuário nesse espaço.

As respostas profissionais buscam respeitar tais necessidades, porém, deparam-se com a realidade ainda excludente da política de educação superior, com o desfinanciamento e, ainda, com algumas fragilidades na compreensão dos trabalhadores desta área, de forma que a consolidação dessa perspectiva de atuação pode ser identificada na realidade do campo de trabalho, mas ainda limitada.

Nesse contexto, também é importante que consigamos expressar, em nossas respostas profissionais, como entendemos a possibilidade de um modelo coletivo de trabalho e que compreensão temos do modo de produção capitalista. As respostas profissionais devem ser pautadas de forma a expressar a defesa da profissão de um projeto profissional que esteja vinculado “a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero” (NETTO, 1999, p. 15). Os profissionais entrevistados expressam seus questionamentos nesse sentido:

como eu vou falar de trabalho hoje, das novas competências de trabalho que se pede, que tem que ser polivalente, tem que ser isso, como a gente chegou nesse processo? Por que o que é o trabalho nessa sociedade capitalista? É um formato que a gente tem hoje, e esse formato ele foi moldado historicamente, e a educação é uma das que mais contribui com esse formato (AS1)

Então a gente tem que tomar, inclusive no nosso discurso com os estudantes, sabe aquela coisa de colocar a classe em movimento? Que eu acho que isso também é o papel do Serviço Social. (AS3)

Como parte do trabalho coletivo, o Serviço Social delimita sua ação profissional, também, pela ação do coletivo de trabalhadores e, de modo específico, dos trabalhadores da educação. Nesse cenário, o incômodo dos profissionais expresso pela necessidade de buscar uma maior aproximação com os profissionais que compõem as equipes e, além disso, com os demais setores e equipes da universidade, é bastante significativo:

O trabalho sempre foi muito isolado, a assistência estudantil lá na sua pró-reitoria, funcionando naquele lugar, então quanto demandava, por exemplo, fazer o acompanhamento para acompanhar o rendimento dos estudantes dependia das informações dos professores, eventualmente você tinha construções que envolvia outros setores, então eu avaliava que era muito isolado. (AS5)

o entendimento da política, os profissionais que atuam na PRAE<sup>22</sup> eu posso dizer que conhecem a política, que defendem uma política de assistência estudantil com o mesmo direcionamento, enfim. Mas o relacionamento com outros departamentos, outras pró-reitorias, não todas é claro, a gente não generaliza, mas existem os conflitos sim. Com professores principalmente, de querer, aquela máxima de querer que a gente de conta de tudo, de coisas que não é da alçada da pró-reitoria, de não entendimento (AS6)

O desenvolvimento do caráter educativo da profissão expressa-se fortemente, nessa relação com outras profissões, com a necessidade do trabalho coletivo. No entanto, a disputa, possível hierarquização das carreiras (docentes e técnicos) e a educação como espaço em disputa dificultam essas relações.

Nas relações entre as/os assistentes sociais, foi importante observar aquelas que se formam e que reforçam a compreensão de coletivo que o Serviço Social defende. As presenças e ausências ou uma presença-ausente da categoria

---

<sup>22</sup>Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

no cotidiano dos profissionais impactam, de forma significativa, no seu agir profissional. Como presença, entendemos a existência de condições, históricos, ações e referências documentais e acadêmicas, que estão postas e implicam identificação para os profissionais. Como ausência, entendemos a carência dessas condições, os silêncios que poderiam estar preenchidos por históricos, falas dos sujeitos inseridos nesses espaços ou referências documentais e acadêmicas. As ausências e presenças podem ser observadas em diversos momentos nos relatos dos profissionais escutados nesta pesquisa, com relação da gestão das instâncias da categoria, documentos, espaços de discussão e relações profissionais. A presença-ausente, por vezes, ganha destaque na relação contraditória que os entrevistados apontam ao expressarem que se afirmam por meio das relações com outros assistentes sociais e com as instâncias representativas da categoria, ao mesmo tempo que indicam que se perceberam sozinhos, que a construção sobre a área da política de educação tem pouca relevância para o conjunto da categoria.

As ausências, no entanto, podem ser vistas tanto como vazios que podem impactar negativamente na aproximação do campo de trabalho da política de educação, como oportunidades de produção de novos conhecimentos sobre a ação profissional. As ausências e vazios são rapidamente percebidos quando ouvimos, por exemplo:

porque quando a gente já tem o histórico, por exemplo o Serviço Social na Assistência Social, parece que o Serviço Social nasceu para aquilo (risos), pra trabalhar na política de assistência social, mas quando você vem para a educação, e ainda na educação superior, no ensino superior, é “será que a gente está fazendo certo? Será que esse é o caminho?” Porque eu não sei, se esse é o caminho, a gente não tem um script, a gente não tem um repertório pronto, então a gente vai trabalhando a partir das demandas que vão aparecendo (AS3)

Até eu começar [...] eu nem sabia que era um campo necessário de atuação do assistente social. (AS1)

lá em 2016, 2015, que ninguém falava ainda, pelo menos eu nunca tinha ouvido falar do Serviço social na educação (AS2)

eu fui fazer meu exame admissional eu conheci uma assistente social da reitoria, na verdade eu acho que ela nem é da reitoria, ela é da Universidade X e estava emprestada porque foi um concurso muito grande e eles pediram uma colaboração do pessoal pra ajudar na questão admissional, daí ela conversou um pouco comigo, falou que estava fazendo doutorado, o que estava estudando, falando

vários autores, e eu pensei 'meu Deus, tem alguém já fazendo doutorado na área da educação e eu não consigo achar nada!'(AS2)

É impactante para os profissionais não ter um reconhecimento anterior do campo de trabalho ou ainda uma ideia consistente de onde buscar tais referências, como é o caso em outras políticas e campos de atuação. Tais vazios se expressam quando os assistentes sociais indicam que:

eu não tinha referência nenhuma de profissional na educação (AS1)

fui partindo por aí sozinha sabe, investigando e procurando, porque eu realmente não conhecia ninguém da área que pudesse falar "olha, vai por esse lado, pesquisa por esse autor" (AS2)

A gente não se preocupa na educação de estar nos conselhos, de estar vendo questões do município, de estar trabalhando junto (AS2)

Essas ausências podem acentuar a necessidade de regulamentação profissional na área específica da política de educação. As ausências são expressas, também, pela insuficiência de referências para a prática profissional nesse espaço. É curioso que, ao mesmo tempo, se indique um crescimento da produção da categoria sobre a temática, mas poucos anos antes, quando a ausência parecia mais evidente, já houvesse produções de destaque, como observamos:

Quando eu converso com outros colegas, de outras políticas, tem bastante gente que entende sim, e continua tendo aquelas pessoas que falam "nossa, mas assistente social na educação, pra quê, pra que ela esta ali, o que vocês fazem?" [...] tem mais gente produzindo materiais para pessoas que já estão na área. A gente já tem livros, não tinha livros há cinco, sete anos atrás. Está ganhando esse espaço, essa dimensão no próprio Serviço Social, só que ainda é uma coisa meio delicada. (AS2)

Qual lugar tem ocupado as produções teóricas e acadêmicas sobre o Serviço Social na educação, no âmbito da categorial profissional? Quais espaços de disseminação sobre essa produção acadêmica têm se garantido nas revistas e periódicos na área do Serviço Social? Ou ainda não houve abertura das revistas e periódicos, que podem ter mais alcance entre os profissionais fora da academia, de divulgação de tais produções? Ou ainda, por tratar-se de um campo ainda isolado nas relações com as demais políticas, tais produções não geraram interesse imediato em outras áreas? São perguntas que não poderão ser respondidas nesta

pesquisa, mas merecem atenção dada ao silêncio de resposta que geram.

Essas questões também apontam para a importância da organização da categoria em torno do registro de produções e de ofertas de espaço de discussão sobre temáticas específicas, como é o caso da atuação profissional na política de educação. Quando da realização do Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, em 2012<sup>23</sup>, já refletido anteriormente neste trabalho, foi impactante para um grande número de profissionais o volume de inscritos e participantes:

e aí você olha aquele auditório, com duas mil pessoas lá dentro, todo mundo querendo discutir o Serviço Social na educação, e era uma coisa que estava ali, em segundo plano pra categoria. E aquele também foi o momento que o CFESS olhou e falou “não, é uma coisa que tem que ser feito urgente, a gente precisa discutir a profissão (AS1)

Os documentos produzidos em preparação para esse evento e decorrentes dele serviram como parâmetro - como será indicado na sequência deste estudo - para a inserção de inúmeros profissionais nesse campo de atuação, porém já se apresenta a necessidade de expandir as discussões e os registros, considerando que se completará 10 anos de sua realização:

toda essa estrutura eu vejo que ela é importante, mas eu acho que a gente tem que ir avançando em alguns processos, sabe, porque naquele momento quando a gente estudou era um processo, hoje é outro, a gente já tem capacidade de dialogar um pouco mais e dizer quais são efetivamente, não que estejam errados, de maneira alguma, está corretíssimo, mas acho que a gente já pode avançar inclusive neles (AS1)

Para muitos profissionais, o processo foi de conhecer o campo estando nele, registrando-se o cotidiano e o agir profissional nas instâncias representativas, pois “as questões do CRESS, CFESS vieram bem depois que a gente já estava no campo de trabalho, e parece que a gente foi meio que construindo” (AS2).

Paradoxalmente, as contribuições para o registro e o desenvolvimento do debate pelas gestões das instâncias representativas da categoria, como o conjunto CFESS/CRESS e a ABEPSS geram, em contrapartida,

---

<sup>23</sup> Ver capítulo 4, item 4.3 deste trabalho.

presenças significativas. Ainda que pareça contraditório, são as inserções nesses espaços representativos, assim como os documentos e registros produzidos que mostraram, para os profissionais recém chegados no campo da política de educação superior, as referências, reflexões e orientações que permitiram um descortinar do que já havia se dado neste campo:

E aquele documento do CFESS lá, preparatório que tinha, e eu fui buscar, como daí eu entrei no CRESS eu fui buscar na Biblioteca do CRESS mesmo o que tinha lá. (AS1)

Com as leituras principalmente dos documentos do CFESS/CRESS, eu fui procurar primeiro depois que eu passei os documentos do CFESS e do CRESS. (AS3)

eu lembro do livro do Mészáros (Educação para além do capital – István Mészáros) foi o primeiro que a gente teve contato, que eu lembro que foi uma colega que já estava na UNILA que emprestou o livro, acho que essa foi a primeira lembrança que eu tenho. E aí a gente ia buscar muito artigo na internet, coisas já escritas do caderno do CFESS/CRESS (AS6)

A existência de registros, de eventos e de documentos é uma importante ferramenta na aproximação e reconhecimento dos campos profissionais. Na política de educação, especialmente na política de educação superior, a compreensão coletiva da insuficiência de profissionais persiste. A leitura de conjuntura feita pelas gestões das instâncias representativas, como o Conjunto CFESS/CRESS, que se transfigura em espaços de discussão também é relevante para este estudo e marca a categoria: “Em 2012 eu acredito que já tenha iniciado também um pouquinho mais a discussão, porque daí o CFESS já estava fazendo os encontros preparatórios regionais, teve o Encontro Nacional de Serviço Social<sup>24</sup> na Educação” (AS1). As atividades do Conjunto CFESS/CRESS demarcam um período histórico de crescimento e intensificação da discussão dessa área de atuação, e é expressivo para a categoria que no decurso destas atividades a discussão se iniciou, mas está longe de se esgotar.

Para a política de educação superior, notadamente para a assistência estudantil - lócus principal da ação profissional - é bastante contundente que:

---

<sup>24</sup> Trata-se do Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, apresentado no item 4.3 deste trabalho.

Agora, que o Serviço Social está contribuindo maciçamente na assistência estudantil enquanto política isso é fato. A gente produziu muito, já conseguiu avançar, historicamente é a gente que domina o assunto. (AS1)

quando a gente entrou que não tinha referências, a gente está tentando materializar a partir da nossa experiência para quem for vir no futuro (AS2)

Quando a gente consegue que uma política insira o assistente social no seu corpo técnico, ele é um avanço pela nossa própria trajetória histórica de inserção nos espaços. Inclui o assistente social, e principalmente na educação superior pública, esse grande volume de assistentes sociais que entraram via concurso público já diz muito do que o ensino superior quer, juntamente com a política de cotas, então, e outras junto com o REUNI, a gente sabe das ressalvas do REUNI e tudo, mas eu acho que a gente tem um papel fundamental de garantia de direitos, de garantir que o trabalhador esteja na universidade (AS6)

As contribuições da categoria são de grande importância para o reconhecimento do campo e o autorreconhecimento profissional nesse espaço, porém não apenas por meio das instâncias representativas. Os profissionais já inseridos no campo da política de educação superior, mediante a chegada de um novo profissional, possibilitam uma aproximação mais acolhedora. Vários destaques apresentam-se nesse sentido, desde o reconhecimento da importante militância e histórica luta pela inserção profissional, como se observa na fala “tem o protagonismo de muita gente antes da gente, antes de mim pelo menos, muita gente que trilhou esse caminho pra gente estar aqui. Acho que é uma conquista coletiva e que me proporcionou estar aqui” (AS6), até o nível de organização e suporte ofertado por profissionais e equipes em campos semelhantes:

Outra questão que eu acho que faz muita diferença é o um nível de organização dos profissionais para as coisas acontecerem, então eu vejo que já tem essa organização melhor (AS5)

Eu lembro muito bem que a gente ligava para as outras universidades e pedia “olha, como é que vocês fazem o processo seletivo de inclusão dos alunos? Quais que são as regras que vocês colocam? Quais são as prioridades? Se é cotista, se tem outro tipo de levantamento que vocês fazem?”, então a gente ligava muito para outras instituições mais velhas, ou que tinham uma característica próxima da nossa, para trocar ideias, trocar experiências, fazia visitas técnicas (AS6)

o grupo de assistentes sociais da UTF<sup>25</sup>, acho que a UTF tem um grupo muito bom, uma base sensacional de assistentes sociais, foi o que me ajudou muito, assim que eu cheguei eu já fui inserida no grupo, e já fui inserida no auxílio estudantil (AS4)

Eu buscava mais ajuda dos outros profissionais da instituição mesmo, foi onde eu busquei mais ajuda. E depois eu comecei o mestrado foi que eu voltei pra parte teórica, que eu tinha visto a parte teórica só na graduação e estudando pra concurso, mas estudar pra concurso é uma teoria diferente que você estuda, é mais decorado e tal (AS4)

Referencia profissional para mim hoje, mesmo que eu sair da instituição, a UTF vai ser uma referência profissional, porque eu acho que o trabalho que os assistentes sociais fazem ali, em conjunto, é exemplar, e isso eu falo em qualquer lugar. Porque todo edital, senta todo mundo, conversa, debate cada ponto, então pra mim os profissionais da UTF vão ser sempre esse exemplo de referência na educação, também eu não tive outros campos, mas eu sei um pouco como é o IFPR e eu sei que não é assim, que não tem essa união que tem aqui, então a UTF vai ser sempre uma referência pra mim em educação (AS4)

As falas nos levam a perceber que a presença marcante da categoria “sustenta” o trabalho coletivo, mesmo que o trabalhador individual ou o campo em si esteja fragilizado. Também é por meio das presenças do coletivo dos assistentes sociais dessa instituição que podemos perceber que a dimensão do reconhecimento que passa pelo conhecimento da categoria profissional, independente da ação individual do trabalhador, é significativo para a categoria.

É no caminhar cotidiano que os profissionais assistentes sociais, incluídos em equipes multiprofissionais, fazem o caminho. As relações profissionais estão impregnadas de um reconhecimento do outro que permite o autorreconhecimento. Ademais, ver-se no colega que está começando e contribuir com uma construção crítica do seu fazer profissional, assim como identificar-se com o profissional que já conhece o campo e, no cotidiano, construiu caminhos que facilitam a inserção dos novos profissionais. Ambas formas que reforçam o autorreconhecimento por meio do coletivo e do caminhar da categoria no campo de trabalho específico.

Outro ponto importante para o reconhecimento e para o autorreconhecimento passa pelo conceito de educação que a categoria e, por consequência, os profissionais possuem. Qual a educação que defendemos? As

---

<sup>25</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, informalmente tratada como UTF.

entrevistas realizadas nesta pesquisa apontam para três formas de compreender a educação: na sua relação com a sociedade; como política de educação; e como campo de possibilidades.

Na sociedade capitalista, as relações da educação estão diretamente ligadas às relações de trabalho. A educação organiza-se em torno da política de educação e na educação superior, com foco central na preparação e formação de um profissional, um trabalhador especializado, em que essa relação ganha destaque. A educação é “aproximação, é humano, é um processo de interação, como se fosse o trabalho vivo mesmo, [...] ela tem possibilidades de abertura de transformação” (AS1) e dessa forma não pode ser compreendida isoladamente da compreensão de trabalho, pois:

em si a educação também é regida por uma ordem, não é ela que dita a regra social, é a sociedade que dita a regra educacional, se não a gente não teria os processos hoje, restritivos dentro das escolas, dentro das universidades, porque se ela fosse por si só o corpo que está regrido a sociedade, ela teria um outro nível de restrição, de conhecimento, ou até mesmo de debate(AS1)

Regida pela sociedade, a organização da política de educação gira em torno de uma função social. Essa função pode ser a de reprodução do modo de ser capitalista por um processo de *inculcação* da moral da classe dominante ou ainda de fundamentação crítica com vistas à emancipação do educando. Enquanto política pública, educação tem sua própria organização no país, forjada pela disputa de interesses, de conflitos e consensos, como já apresentado, e para os profissionais é importante conhecê-la mais profundamente. Esses conhecimentos não são parte da base formativa do Serviço Social, mas podem e devem ser adquiridos como parte primordial da aproximação do campo de trabalho.

nos precisamos entender a educação mesmo. Antes de entender o que é o Serviço Social na educação a gente tem que entender o que é educação, é entender como se forma a política educacional, como se dá a trajetória da educação na construção da humanidade, a gente precisa entender como foram forjados todos os processos educacionais até então, saber que esse processo hoje não é o que tinha dez anos atrás, não é o que tinha trinta anos atrás, não é o que tinha um século atrás. (AS1)

Ou seja, entender sua história e formação como política pública, sua

organização e desenvolvimento a partir de embates e lutas de movimentos sociais, as conquistas que foram possíveis, acompanhar suas recentes mudanças e seu ainda mais recente desmonte. Tais ações são parte fundamental de compreender os limites e as possibilidades do trabalho do assistente social na política de educação, bem como parte central do reconhecimento dele como um espaço de trabalho próprio do Serviço Social enquanto profissão que, primordialmente, atua nas políticas públicas. No trabalho de assistentes sociais, a ação junto às famílias - recorrente nas diferentes políticas públicas - aponta para algumas questões específicas quando observada:

No acompanhamento das famílias também. Eu acho que o que muda são as demandas institucionais, daquela política, qual a finalidade e o objetivo da educação? Da educação superior? Então ela limita e organiza nosso trabalho para que a gente possa responder a eles, então no final das contas nosso objetivo mais do que nunca é trabalhar, junto com outros profissionais porque não é só nosso o objetivo, para que as pessoas tenham acesso, permaneçam e concluam, para efetivar esse direito da educação como um todo. (AS5)

Apropriar-se, enquanto profissional, das condições e demandas específicas da política é um ponto importante. Realizar uma consistente análise da conjuntura específica da educação, incorporando diagnósticos específicos para apreensão dessa realidade, bem como de conhecimentos específicos desse campo, compõem um caminho de construção da relação com o campo de trabalho e de reconhecimento e autorreconhecimento nesse espaço. Assim, o conhecimento específico compõe uma das dimensões do reconhecimento.

Como campo de possibilidades, a educação apresenta-se aos profissionais permeada de significados que podem ser individuais, baseados na experiência e vida de cada profissional, mas também são coletivos e impregnados da compreensão da realidade que a profissão nos impõe:

A educação, para mim, o que ela me desperta é a possibilidade que você tem de criar a capacidade crítica do ser humano, assim como você pode alienar, você poder criar um senso crítico. (AS1)

a educação é o campo de possibilidades gigante, que deve ser cada vez mais expandida, que as portas da universidade, da educação tem que estar sempre abertas para que as pessoas possam ter acesso a isso de uma maneira que transforme suas vidas de alguma

forma, o não acesso a educação é um problema crônico no Brasil, e isso vem se agravando e vai se agravar ainda mais daqui pra frente, desde 2018 a gente vem ladeira a baixo (AS6)

A contradição presente na política de educação e expressa nas falas dos entrevistados é decorrente do reflexo da sociedade de classes. A política de educação é espaço em disputa, assim cabe ao assistente social demarcar qual a sua perspectiva de educação - alienante ou emancipadora.

Mesmo como espaço de disputas, que reflete a luta de classes e as inúmeras lutas sociais que permeiam a sociedade, a educação é para o Serviço Social, também, o espaço da construção da crítica, da autonomia, da apreensão da realidade, a consolidação de um direito conquistado que, ainda que enfrentando recorrentes desmontes, é o lugar da resistência.

A política de educação superior carrega em si a possibilidade da formação profissional e da formação crítica do trabalhador especializado. A formação do próprio assistente social, regulamentada e orientada pelo seu coletivo por meio de instâncias próprias, precisa ser compreendida também como conteúdo.

### **3.3 EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

O reconhecimento passa, também, pela condição da categoria profissional do Serviço Social em assumir, na política de educação superior, um espaço próprio da profissão. Os documentos do conjunto CFESS/CRESS apresentam-se como primeiras orientações para a aproximação dos profissionais com o campo ocupacional, ainda que se indique uma necessidade de maior detalhamento deles, no que concerne aos conhecimentos próprios da educação, sua organização enquanto política, seus níveis e modalidades, assim como a política de educação superior e a assistência estudantil.

Embora seja a ampliação da contratação após o REUNI que coloque o Serviço Social com mais destaque nesse campo ocupacional, possibilitando maiores debates sobre temas que impactam no acesso e permanência dos estudantes, a demanda - que inicialmente reconhecida como própria do Serviço Social -, é a análise socioeconômica para a concessão de auxílios e na gestão dos benefícios. As demandas são decorrentes do conhecimento da realidade do usuário

que o Serviço Social identifica na análise desses benefícios, assim como das relações com os estudantes no espaço da universidade, por meio dos centros acadêmicos, coletivos e outros espaços organizativos que ainda não recebem, do ponto de vista do assistente social, o devido reconhecimento da instituição e de seus gestores.

Essas demandas atravessam as possibilidades de permanência dos estudantes. A permanência tem centralidade na ação profissional dos assistentes sociais, sendo possivelmente a chave que dá sentido ao trabalho do assistente social na educação superior, tornando-se então necessário compreender permanência estudantil e suas delimitações.

A permanência pode ser entendida de diferentes formas por diferentes instituições. Considerando a política de assistência estudantil como campo principal de inserção dos assistentes sociais na política de educação superior e como locus deste estudo, é na PNAES que buscamos, inicialmente, a compreensão de permanência para o estudo em questão. Segundo o Ministério da Educação<sup>26</sup>, o PNAES se destina a “democratizar o acesso e permanência na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” (MEC, 2020) e tem como objetivo “viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e reduzir as taxas de evasão e retenção” (MEC, 2020). Porém, ao tratar da permanência, a sua avaliação pelas instituições é, grosso modo, realizada pela proporção entre alunos ingressantes e alunos regularmente matriculados nas séries subsequentes dos cursos. A retenção é impossibilidade de avançar regularmente no curso, por critério estabelecido pelas matrizes curriculares. A evasão pode ser analisada tanto como a desistência do curso de ingresso na instituição, quanto pelo abandono completo de qualquer graduação na mesma instituição.

Assim, a permanência pode ser entendida como uma condição estatística em que o aluno esteja regularmente matriculado na instituição de ensino superior, tendo ou não avançado conforme o previsto pela organização curricular do curso e da instituição. Mesmo que a permanência tenha a condição de ser numericamente verificada, não se trata de sua única característica. Por parte dos

---

<sup>26</sup><https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-superior/pnaes>

assistentes sociais, a permanência também é vista como condição de vivência e experiência da graduação e da vida universitária. Dessa maneira, se entendermos que o assistente social atua na política de educação superior, inserido nas equipes multiprofissionais da política de assistência estudantil com vistas ao acesso e permanência, é importante que a compreendamos nessas duas condições, tanto quantitativa quanto qualitativa.

Para que a permanência não se restrinja à sua compreensão quantitativa, mas seja condição de efetivação do direito à educação no sentido ampliado de educação - seja assim uma permanência qualitativa -os assistentes sociais entrevistados entendem que ela precisa ser de responsabilidade coletiva:

Quando se vê a possibilidade de 50% de alunos de escola pública, muda o sentido, mas não mudou a mentalidade desses profissionais que atuam dentro da educação, de entender que realmente nós temos um público diferenciado. [...] até agora não se tocou que nós temos 50% de entrada dos nossos alunos que são de escola pública, o primeiro recorte de cota é escola pública, e a escola pública brasileira está indo de mal a pior, infelizmente (AS1)

É necessário considerar que o sistema de cotas adotado pelas universidades federais para o ingresso dos estudantes é o SISU – Sistema Unificado de Seleção. A regulamentação pela Lei de Cotas – Lei 12711 de 29 de agosto de 2012 -, estabelece que as instituições federais de educação superior deverão reservar, em todos os cursos e turnos, cinquenta por cento das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, e essas vagas deverão considerar a proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, seguindo-se a proporção desses indicados pelo último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, na unidade da federação em que a instituição estiver sediada.

Esse modelo de ingresso traz para o interior da universidade um público diverso, que necessita de políticas de permanência que considerem as questões econômicas e sociais, os possíveis déficits pedagógicos e as múltiplas realidades das quais são oriundos. Para os assistentes sociais entrevistados é impossível que apenas um setor da universidade ou uma questão das anteriores, seja considerado responsável por reverter a evasão:

E também questões políticas, o que está sendo feito com a política de educação, o que está sobrando pra nós de orçamento, já tinha pouca flexibilidade, agora com pouco orçamento, que diferencial vai ter essa política de assistência estudantil na vida dos estudantes. (AS2)

uma lógica como se a responsabilidade da permanência fosse só daquela equipe, daquela pró-reitoria, como se não fosse um objetivo que não fosse institucional (AS5)

E é isso, muito forte como se fosse apenas nossa responsabilidade de permanência, e também a permanência vinculada como se só a assistência estudantil fosse dar conta disso e não é, né, permanência envolve muito outros fatores do que o estudante ser carente. [...] era a questão de muitas vezes uma metodologia arcaica, de muita cobrança por parte dos professores, não é cobrança, porque eu acho que cobrança faz parte. (AS5)

Há ainda a questão didático-pedagógica, que precisa ser considerada, mas cuja preparação da universidade, do ponto de vista do entrevistado, parece não ser suficiente:

uma questão também didático-pedagógica. Que a universidade também não se preparou, não parou para pensar suas metodologias para um público novo, então a gente percebia que isso era uma demanda muito grande, mas pouco falada. Pouco falada por parte da universidade de “e aí, como a gente vai dar conta da permanência dos estudantes?”, como um problema de todos. (AS5)

Trata-se, neste caso, de uma mudança que precisa ser estrutural e coletiva, para uma compreensão de permanência que respeite as condições individuais e possa prover resoluções institucionais coletivas. Para uma permanência qualitativa é necessário “tentar desengessar esses processos, a maior contribuição que a gente tem para o aluno é esse, de fazer com que ele perceba que o espaço da universidade é o espaço dele.” (AS1) e como pertencente a esse espaço, o estudante deve ter, além de condições materiais, oportunidades de inclusão efetiva ao longo de sua graduação.

Ao pensar permanência somos, então, levados a refletir sobre os usuários principais da atuação profissional, os estudantes e suas demandas próprias, de acordo com a realidade de cada instituição de ensino. Embora a demanda principal seja “trabalhar o acesso e a permanência dos estudantes” (AS3), existem outras que só podem ser identificadas e trabalhadas no contato direto. É um caminho comum a aproximação dos assistentes sociais com os movimentos

estudantis e a identificação das particularidades:

you começa a se aproximar do Centro Acadêmico, you vai criando demandas, vai aprendendo e vai começando a entender no que you pode intervir, no que não pode, e aí mesmo o próprio movimento da universidade vai te puxando, né. (AS1)

se you for pensar um campus que tem mais alunos que são de fora, que eles vão precisar de um outro tipo de auxílio com a questão de transporte, uma coisa mais específica, uma demanda maior nesse sentido. Ou por exemplo nesse campus tem muito imigrante, então a gente precisa focar mais no atendimento com políticas, até auxílios, uma questão diferenciada, a gente não tem, não tem uma flexibilidade de nada, fica tudo muito engessado (AS2)

E depois a gente foi vendo a partir das demandas, eu fui, primeira coisa que eu fiz foi entrar em contato com os Centros Acadêmicos, né, para identificar as demandas para a gente trabalhar, e aí eu identifiquei que as minhas demandas não eram as mesmas demandas dos alunos. (AS3)

Mas nós temos outras demandas, como eu já te disse, a questão de saúde mental. A gente tem visto o adoecimento emocional dos nossos estudantes, isso nos demanda um maior trabalho. (AS3)

São pontos importantes para compreensão, mas que não são o foco deste trabalho e necessitam de maior cuidado em sua abordagem, como saúde mental, relações com outras políticas públicas, constituição de espaços coletivos, entre outras questões. Outras questões que merecem destaque, mas também não são foco deste estudo, são as étnico-raciais, relações entre profissionais, relações com os usuários, relações de gênero entre trabalhadores da educação e a assistencialização das políticas públicas e em especial da política de educação.

Como espaço ocupacional, a educação está permeada de possibilidades e delimitada por limites. No caso da política de educação superior, o conhecimento sobre essa área deu-se no fazer:

E necessariamente eu fui descobrindo o campo da educação quando eu passei no concurso [...], porque até então eu não sabia, eu não conhecia nem uma figura de atuação de assistente social na educação. [...] Aos poucos é que eu fui entendendo que existiam políticas e, principalmente, aí you vai se inteirando né, porque até quando you está de fora you não sabe que tinha, por exemplo, as portarias do MEC que já destinavam recursos pra assistência estudantil, não era o decreto ainda, 2008 que saiu ali as primeiras portarias, mas já tinha um pessoal trabalhando nessa perspectiva das bolsas, dos auxílios, a própria universidade já tinha isso, mas eu

não tinha a mínima noção (AS1)

Trata-se de um movimento histórico, considerando a maior ou menor inserção profissional nessa área de trabalho. Na atualidade, é mais evidente que “bem da verdade o Serviço Social na educação começou a ter mais visibilidade nas instituições federais de ensino a partir da assistência estudantil. Embora já tivesse assistente social, até na universidade, elas trabalhavam questão de gestão de pessoas, no hospital universitário” (AS3). A ampliação da rede federal de ensino e a política de assistência estudantil impulsionada pelo REUNI, impulsionaram a produção sobre essa área e suas práticas e permitiram uma visibilidade que, até então, estava restrita a um grupo de profissionais que já estavam nesse campo, diferente de outras políticas públicas, que são identificadas como espaço ocupacional do Serviço Social de forma mais orgânica.

Reconhecer-se, portanto, enquanto trabalhador de um campo ocupacional que por si só não era reconhecido como espaço do assistente social, implica um maior esforço dos trabalhadores em buscar referências, compreender demandas, identificar possibilidades, ler as relações e disputas desse espaço. E a educação em si é um campo em disputa. O assistente social que, inserido nesse espaço, tem por sua formação uma opção teórica, metodológica e ética, passa por compreender essa disputa já existente e suas implicações em seu fazer profissional. Pode-se notar que é preciso identificar que na política de educação superior:

o discurso é que não é para todos, né, não é para ser para todos. É diretamente conflituoso com a nossa área, a gente está ali para garantir acesso, para fazer ter êxito, ter permanência. Já tem esse desafio interno, aí é difícil para as outras pessoas entenderem e verem a gente, de fora da política de educação, da importância da gente estar lá, salvaguardando as coisas, numa resistência que não é desejada. (AS2)

Ao dizer que “o discurso é que não é para todos” o entrevistado aponta para a recente retomada da elitização do acesso à política de educação superior, como exemplificada pelo discurso do ex-Ministro da Educação Milton Ribeiro<sup>27</sup>. Os conflitos são, nessa perspectiva, não apenas para os assistentes sociais, mas para a classe trabalhadora para quem a formação na política de

---

<sup>27</sup><https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>

educação superior é ofertada como uma mercadoria, que precisa ser adquirida, e não como um direito que precisa ser garantido, objeto de disputas.

Para compreender a disputa precisamos compreender a história e o espaço, que é também multideterminado. Não é possível reconhecer-se na educação sem observar que:

enquanto trabalhadores que somos da educação a gente precisa entender do processo educacional, que ele é uma política, que ele sofre pressões externas, que por ser uma política ele está em conflito intenso com as forças progressistas e conservadoras, então isso são questões que a gente precisa entender. (AS1)

Como campo plural, também são inúmeras as possibilidades de atuação, e a compreensão da assistência estudantil como campo prioritário, que não pode restringir a possibilidade de atuação, uma vez que “tem uma gama de possibilidade de atuação na educação superior, seja no acesso, seja na extensão, com a comunidade, inclusive na própria pesquisa e ainda com os estudantes” (AS5). O fazer profissional exige, ainda, que se compreenda com que objeto se atua. Tendo o Serviço Social como objeto as expressões da questão social, é importante entender como elas se apresentam na política de educação superior, bem como na falta de acesso a condições materiais, na evasão e retenção, estando essas expressões intimamente associadas ao desejo ou não de continuar estudando, às fragilidades de escolarização dos estudantes cotistas e aos preconceitos. Essas devem ser consideradas para, então, conceber o processo de trabalho nesse campo e delimitar o plano de trabalho a ser desenvolvido. As relações e tempos da atuação são distintos na política de educação superior em comparação à outras políticas:

a abordagem que você faz com o usuário é diferente, porque o perfil do nosso usuário também é diferente. Então requer outras habilidades eu percebo, então a visita domiciliar já é uma visita diferente, os grupos de trabalho são grupos diferentes, abordagens diferentes, então mudou muito (AS3)

nas outras políticas a gente vê mais assistente social com psicólogo, umas profissões específicas, mas na educação a gente vê que as vezes até assim se for com uma pessoa da secretaria, uma pessoa da limpeza, da segurança consegue agregar ao seu trabalho, é bem diferente das outras políticas (AS2)

É na compreensão das expressões da questão social que se

colocam nesse cenário, que se pode perceber que são inúmeras as relações educativas, sejam elas entre estudantes e docentes ou entre os primeiros e qualquer outro trabalhador do campo ocupacional. Não é possível, no campo da educação, que qualquer questão apresentada por um usuário seja entendida e uma intervenção proposta sem um trabalho multiprofissional, o que implica relações profissionais distintas da maioria das demais políticas para dar resolutividade às demandas identificadas. As relações entre os trabalhadores das equipes multiprofissionais e dessas equipes com outros grupos profissionais dentro da educação, como já apontado anteriormente, exigem maior profundidade de observação, o que não é o objetivo deste estudo.

Ponderando todas as questões até aqui indicadas, os sujeitos da pesquisa consideram que o espaço da política de educação superior, como campo ocupacional, é um lugar de grandes possibilidades garantidas pela conquista de direitos. Não se trata apenas da diferença salarial e de planos de cargos, carreiras e salários, mas de um espaço onde a formação e a reflexão são reconhecidos e, em alguma medida, incentivados:

a educação superior é um espaço muito privilegiado para trabalhar [...] tanto nas ferramentas que a gente tem para trabalhar, discussões que a gente possibilidade de fazer, a aproximação com essa educação constante, então a educação superior é um espaço muito privilegiado, seja pelo próprio espaço que a gente esta inserida, como passa pela questão funcional, de trabalho, de renda, de salário, de estabilidade, então eu acho que a educação superior tem esse diferencial (AS6)

Como espaço de trabalho que pode ser privilegiado, onde as reflexões são possibilidades de disputa de mais espaço, cabe o reconhecimento da viabilidade dessa precedência na formação e na capacidade de produção acadêmica, para assim garantir que as potencialidades não se apresentem como questões individuais, mas como possibilidades de construção para fundamentação coletiva.

se a gente pensar que pode atuar em todas as áreas, na extensão, na pesquisa, com a comunidade, com estudantes para além disso, se a gente pode atuar com as políticas afirmativas, e pensar em como a gente pode abrir mais as portas da universidade para uma população que nunca teve acesso [...] A questão da orientação, a universidade é um espaço muito burocrático, então eu acho que a

gente tem um desafio, que é um desafio ético e que também não é simples, e nem sozinho se faz isso, de construir uma universidade menos burocrática [...] tem surgido outras questões, por exemplo a questão da avaliação da deficiência, principalmente do acesso a pessoa com deficiência tem uma demanda pela avaliação biopsicossocial[...] estudantes com doenças crônicas, e outros tipos de demandas para a facilitação do acesso a educação [...] nas pró-reitorias de graduação para contribuir também na parte legislativa, pensar as legislações educacionais [...] a questão do debate da saúde mental, na equipe como um todo [...] a gente também tem uma capacidade de contribuir com a pesquisa, com o estudo da realidade dos estudantes, para pensar o que tem feito os estudantes evadirem, para contribuir para pensar as políticas educacionais, pra contribuir para pensar sobre elas (AS5)

São inúmeras as possibilidades de atuação e exigem aprofundamento dos debates e da compreensão que a profissão tem de si, da educação e de seu lugar e papel da política de educação formal e, em especial, na política de educação superior. Reconhecer-se nesse campo, exige, ainda, reconhecer o campo, seus sujeitos, suas determinantes e disputas e sua configuração histórica e legal. Não é simples afirmar que a política de educação superior é área de atuação reconhecida do assistente social, mas aqui estamos e nos referenciamos na prática, no registro sistemático do conhecimento acumulado, nas relações entre os trabalhadores e usuários e nas relações enquanto categoria profissional com matriz teórica, histórica e ética.

Ser assistente social na e da política de educação superior implica admitir que possuímos condições para atuar nessa área, para além da assistência estudantil, que tem sua importância, mas que não pode restringir à ação profissional. A assistência estudantil existe para que a formação do estudante, em nível de graduação, se dê sendo, desse modo, um meio e não um fim da ação profissional. É preciso assumir ainda que assistentes sociais estejam em condições de colaborar com a compreensão das relações dos estudantes dentro do espaço da instituição de ensino, na completude da condição do usuário dos nossos serviços, que é também educando - sujeito de seu próprio aprendizado. É possível que essas possibilidades de atuação do assistente social se deem pela sua competência profissional em realizar uma leitura de totalidade do processo educativo e da política de educação.

Reconhecer e perceber-se reconhecido como assistente social na e da política de educação superior pressupõe buscar uma formação continuada, que observamos: estar sendo realizada pela via da pós-graduação - com apropriação de

conteúdos da educação; estar inserido no trabalho em espaços educativos, como a escola e/ou a universidade e sendo sujeito da discussão desse espaço de trabalho; e apropriar-se do conhecimento acumulado pela categoria profissional dos assistentes sociais, expressas em seus documentos e na sua produção acadêmica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecerno-nos enquanto trabalhadores exige um processo de consciência de classe, de sociedade, de profissão, de trajetória individual e coletiva. O autorreconhecimento e as percepções sobre como somos reconhecidos por outros sujeitos e instituições passa por diversas questões, influenciadas por processos individuais e coletivos, internos e externos à profissão. Nesta pesquisa, destacamos algumas questões que implicam no processo de autorreconhecimento dos assistentes sociais e suas percepções de reconhecimento pela própria categoria e pela política de educação, enquanto trabalhadores na e da política de educação superior.

Antes, porém, dos apontamentos acerca da perspectiva dos assistentes sociais e desta pesquisa sobre o seu reconhecimento, há que se ponderar que a política de educação apresenta impasses na definição de quem é o trabalhador da educação e qual a sua função nos processos educativos. Os profissionais da educação, comumente docentes e pedagogos, são os sujeitos de referência desse processo. A centralidade da relação educador-educando, no entanto, não exime o espaço educativo de outras relações também necessárias para proporcionar uma possibilidade de permanência efetiva, de sustentabilidade para a ação formativa. O não reconhecimento de outros trabalhadores pela política de educação passa, possivelmente, por uma não compreensão da totalidade do espaço das instituições de ensino como espaços educativos, ainda com mais ênfase no caso da educação superior.

O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar como os assistentes sociais se reconhecem e são reconhecidos pela categoria e pela política de educação superior como trabalhadores da educação. O autorreconhecimento passa pela capacidade de identificar referências, conhecer a trajetória histórica da profissão nesse campo ocupacional, as construções da categoria sobre a temática e o espaço ocupacional da política de educação superior que, nos últimos quatorze anos, consolidou-se como campo pelo número de profissionais contratados pela ampliação da rede federal por meio do REUNI. A assistência estudantil ampliou-se como lócus de trabalho na política de educação superior e foi amplamente estudada pela categoria, abrindo espaço para inúmeros debates, produções e espaços de construção coletiva.

A trajetória desta pesquisa foi construída a partir de aproximações sucessivas às temáticas que permeiam a análise do fazer do assistente social. Como caminho teórico fez-se fundamental uma retomada da categoria trabalho, de sua centralidade para a compreensão da profissão e da ação profissional, realizadas no primeiro capítulo, assim como da breve observação sobre as políticas sociais como campo privilegiado da ação do assistente social. Aproximações sucessivas a essa temática também colaboram com a observação da educação dentro do sistema capitalista de produção, da sua relação com o trabalho e do ser trabalhador nessa política. Cabe já ressaltar que as entrevistas realizadas apontam para a indissociabilidade entre a compreensão de trabalho e de educação, bem como da impossibilidade de atuar na educação com compreensões não aprofundadas sobre as suas possibilidades e limites no sistema de produção capitalista.

Aproximamo-nos, ainda, dos conceitos de educação, sistemas de ensino e estrutura da política de educação e sua relação com o desenvolvimento do Serviço Social enquanto profissão, desde a década de 1930 até a atualidade. As aproximações e afastamentos entre o Serviço Social e a política de educação ao longo da história dessa política no país, contam-nos das possibilidades de compreensão dessa inserção profissional de diferentes pontos de vista. Na sua gênese, essa inserção ganha contornos mais relevantes na educação básica, o que condiz com a relevância dada a esse nível da educação. O distanciamento subsequente entre a profissão e a política de educação abre um lapso de tempo que enxuga, mas não esvazia, as produções sobre o tema. Já a recente ampliação de contratações de assistentes sociais para o atendimento a política de assistência estudantil está ligada a ampliação da rede de educação superior, principalmente federal, com o REUNI a partir de 2008, o que direciona a profissão para um novo campo a ser explorado, o do acesso e permanência.

Também se mostrou necessário, para que fosse possível uma compreensão da relação do Serviço Social com a educação, retomar as produções dos coletivos da categoria profissional, por meio dos documentos da categoria produzidos pelo Conjunto CFESS/CRESS, realizadas no terceiro capítulo. Os documentos produzidos e publicados por esse Conjunto, além de eventos, apresentam um caminho evidente de avanços da compreensão que a profissão tem do seu lugar nessa política, do conceito de educação que defende e da relação desses com o projeto ético-político profissional. O autorreconhecimento dos

profissionais passa diretamente pela produção da categoria, como se evidencia nos relatos das entrevistas realizadas, com destaque para as ausências e presenças de referências para a categoria no dia a dia profissional, tão evidenciado neste trabalho. A observação do coletivo foi central para a análise do fazer profissional.

As entrevistas permitiram importantes reflexões e observações sobre o fazer profissional, a aproximação ao campo de trabalho, a formação e capacitação continuada dos profissionais, suas compreensões de educação e das relações de trabalho, com destaque para os apontamentos realizados no quinto capítulo deste estudo.

Entre as inúmeras observações, destacamos a construção de conteúdos formativos entre a categoria nos últimos anos. A inserção profissional ampliada gerou, dadas as oportunidades próprias de formação continuada pelos planos de carreira na política de educação superior, um aumento significativo de referências teóricas, levando a uma ampliação e aprofundamento de conceitos importantes para a categoria, tais como a compreensão de trabalho, de educação e de política de educação, de assistência estudantil, de relações profissionais entre outras.

Cabe evidenciar com especial atenção, a importância das relações entre a própria categoria. É na presença forte da categoria que sua referência apoia o autorreconhecimento em um campo ocupacional que apenas recentemente ampliou-se a ganhou destaque. Foram também as ausências que abriram espaço de questionamento e impulsionaram, de inúmeras maneiras, a produção, discussão e busca pela compreensão e regulamentação do campo de trabalho da política de educação superior. A expressão de que “no caminhando se aprende a caminhar” parece ter sido, para os assistentes sociais inseridos na política de educação superior, além de uma referência à nossa compreensão de educação, um modelo de ação, pois os registros e produções e os espaços de debate consolidaram-se com o suporte inicial da categoria, estruturados, principalmente, pelas instâncias de representação dela.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, chegou-se a possibilidade de que a autorreferência dos assistentes sociais enquanto trabalhadores da educação se dariam por três dimensões, seja por uma formação especializada (concentrada na pós-graduação *strictu sensu*); pela inserção do profissional no trabalho em espaços educativos (no caso deste estudo instituições

federais de ensino superior); ou ainda pelo conhecimento acumulado pela categoria profissional (à partir de práticas individuais e discussões coletivas). A percepção das e dos assistentes sociais quanto ao reconhecimento da categoria e da política de educação superior de cada um enquanto trabalhadores desse campo ocupacional, também passam pelos mesmos caminhos, em paralelo. O espaço ocupacional impacta no trabalhador (por demandas, relações) e o trabalhador movimenta o campo de trabalho (por lutas, leituras de realidade e conhecimentos acumulados) e o reconhecimento e o autorreconhecimento faz-se nas relações, no cotidiano.

Ao tratar, durante a análise, das entrevistas, das ausências e presenças da categoria, voltamo-nos com mais atenção para a relevância da produção coletiva, do registro da caminhada. Também é importante apontar para a centralidade da permanência na compreensão do fazer profissional e, também, que a permanência deve ser entendida em sua totalidade. No caso da inserção dos assistentes sociais na política de educação superior, por meio dos programas de assistência estudantil, é necessário sempre recordar que esta existe para propiciar que a formação do estudante seja possível, mas que como trabalhadores dessa área não podemos estar restritos a um meio de atuação.

Como apontado no final do capítulo quinto deste trabalho, ser assistente social na e da política de educação superior implica nos reconhecermos e sermos reconhecidos como tal, em um processo que é de busca constante por formação continuada e especializada, inserção na atuação direcionada por uma atuação crítica e que se apropria do conhecimento acumulado pela categoria, em seus documentos e produções acadêmicas. Na política de educação superior, estamos integrados ao processo educativo pela via da assistência estudantil tendo como centralidade o direito à permanência acadêmica efetiva dos estudantes.

Nossa inserção profissional na política de educação superior dá-se pela via da assistência estudantil, que existe como meio na busca por uma permanência efetiva dos estudantes, a partir da compreensão de totalidade de suas demandas, sejam os aspectos do financiamento por meio dos auxílios ou pedagógico-curriculares que contemplem a formação do estudante em sua inteireza. É preciso reconhecer, ainda, a importância dos assistentes sociais em colaborar para a compreensão das relações dos estudantes no cotidiano das instituições de ensino, nas suas relações sociais e familiares, nos coletivos estudantis, bem como nas demais dimensões que evidenciam a totalidade desse usuário-educando,

protagonista de seu processo de aprendizagem. É possível que essas possibilidades de atuação do assistente social se deem pela sua competência profissional em realizar uma leitura de totalidade do processo educativo e da política de educação.

Propomos, então, a tese de que reconhecer-se e se perceber reconhecido como assistente social na e da política de educação superior, pressupõe buscar educação permanente, que observamos estar sendo realizada pela via da pós-graduação, com apropriação de conteúdos da educação; estar inserido no trabalho em espaços educativos como a escola e/ou a universidade sendo sujeito da discussão desse espaço de trabalho; e ainda apropriando-se do conhecimento acumulado pela categoria profissional dos assistentes sociais, expressas em seus documentos e na sua produção acadêmica, inserindo-se nos espaços representativos para contribuir nesta elaboração coletiva.

Notoriamente, ainda são inúmeros os desafios e os questionamentos, mas já é seguro afirmar que a trajetória que o Serviço Social desenvolveu junto a política de educação, especialmente com a política de educação superior, permite nos reconhecermos como trabalhadores desse espaço, com trajetórias próprias e caminhos específicos em cada instituição, mas que compõem uma referência coletiva para o reconhecimento também da categoria e da política de educação superior.

**REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. ALENCAR, Mônica Maria Torres de. **Serviço Social: trabalho e políticas públicas**. São Paulo. Saraiva. 2011.
- BARBOSA, Roseane de Almeida. **A assistência ao estudante da Residência Universitária da UFPB**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em serviço social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis. RJ. Vozes. 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis. RJ. Vozes. 2008.
- BRASIL. **Decreto 19851 de 11 de abril de 1931** – disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/republica/colecao5.html>. Consultado em 25/02/2020
- BRASIL. **Decreto 19852 de 11 de abril de 1931** – disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/republica/colecao5.html>. Consultado em 25/02/2020
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- 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. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)
- 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. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)
- BRASIL. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012**. Consultado em 30/10/2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192)
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL participa de novas articulações em defesa da Lei 13.935/19. <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1763>
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. CFESS Manifesta. 2º Encontro Nacional de Educação. Brasília, 16 de junho de 2016. <http://www.cfess.org.br/arquivos/2016-CfessManifesta-2ENE-site.pdf>
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. CFESS Manifesta. Encontro Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 8 de agosto de 2014. <http://www.cfess.org.br/arquivos/2014cfessmanifesta-ENE-site.pdf>

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. CFESS Manifesta. Seminário Nacional de Serviço Social na Educação. Maceió, 4 e 5 de junho de 2012. [http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA\\_SEM-EDUCA-Site.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA_SEM-EDUCA-Site.pdf)

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Seminário de Serviço Social na Educação: veja a lista final de inscritos/as. 04/05/2012. Disponível em <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/770>

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Seminário fortalece Serviço Social na Educação. 08/06/2012. Disponível em <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/804>

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Serviço Social na Educação. Brasília. 2001.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. 2014. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf).

DAMASCENO, Monica Araujo; NEGREIROS, Fauston. Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 10, n. 1, p. 73-89, Jan.-Jun., 2018 - ISSN 2175-5027

Dicionário Michaelis. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Consultado em 10/02/2020

Essa luta tem história! Entidades debatem agenda conjunta para implementação da Lei 13.935/2019. <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1799>

FONAPRACE/ANDIFES; PROEX/UFU. Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: EDUFU, 2012.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo. Cortez. 2011.

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>

<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>. Consultado em 03 de outubro de 2019.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2014. INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>, consultado em 15/01/2019.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. 2018. INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>, consultado em 15/01/2019.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Consultado em: 03/03/2020.
- IPEA. Ensino superior apresenta maior desigualdade educacional do país. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28128](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28128)
- LAGOA, M. I. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019006, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653195. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195>. Acesso em: 6 set. 2021.
- MARTINS, Tatiane A. **A discussão do trabalho em marx e a investigação dos processos de trabalho do assistente social na UTFPR – Campus Cornélio Procopio**. I Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos - II Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais - I Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental. UEL. Londrina. 2015
- MARTINS, Tatiane A. **O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: A PRÁTICA PROFISSIONAL FRENTE A REALIDADE DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**. Dissertação de Mestrado. UEL. Londrina, 2016.
- NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-político do Serviço Social Frente à Crise Contemporânea**. In: Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais. Módulo 01. Brasília. CFESS/ABEPSS/DSS e CEAD-UnB, 1999.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós – 64**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- NETTO, José Paulo. **O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois**. In: Revista Serviço Social e Sociedade. Nº 84 – ANO XXVI. p.5-20. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, Demerval. **DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL ARTICULADO DE EDUCAÇÃO**. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2008, v. 6, n. 2 [Acessado 3 Dezembro 2021] , pp. 213-232. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>>. Epub 16 Out 2012. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. rev. Piracicaba, SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 3. ed. Piracicaba, SP: Autores Associados, 2000 (B). 164 p. (Coleção educação contemporânea) ISBN 85-85701-54-4.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. et. al. **[o que você precisa saber sobre...] Política Educacional**. Rio de Janeiro. RJ. DP&A. 2004. 3<sup>a</sup> ed.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A**

### **Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada**

#### **CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**

#### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL**

**PROJETO:** O ASSISTENTE SOCIAL COMO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO: o reconhecimento do espaço do assistente social na política de educação superior.

#### **Roteiro – Entrevista**

##### **IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome completo
2. Local de atuação
3. Setor/Área de atuação
4. Local/Ano de graduação
5. Local/Ano/Tema e nível de Pós-graduação

##### **QUESTÕES**

1. Como foi o processo de conhecer o espaço sócio-ocupacional da educação?
2. O que fez para se preparar para começar a atuar na educação? Como se preparou para o concurso/seleção?
3. Você conhecia outros assistentes sociais atuantes na educação superior? Buscou se aproximar desses profissionais?
4. Quando você iniciou neste espaço quais referências (teóricas, metodológicas, de experiência profissional) você buscou? Como agregou as referências a sua atuação profissional na educação?
5. No período da graduação, qual foi o seu contato com conteúdos relacionados à política de educação e à atuação na escola e na universidade?
6. Você buscou alguma formação específica ao iniciar sua atuação neste espaço ocupacional? Se sim, qual?
7. Considera que existem opções suficientes de formação continuada nesta área de atuação profissional?
8. Considera que existe referencial bibliográfico suficiente?

9. Há quanto tempo você trabalha na área da educação? E na área da educação superior?
10. Em que a atuação na área da educação é diferente da atuação em outras políticas públicas? E em que se assemelha?
11. Qual considera o principal usuário do serviço no qual você atua?
12. O que considera específico da atuação profissional como assistente social na área da educação?
13. Você trabalha com profissionais que não são assistentes sociais? Como é a relação da equipe?
14. Como são as relações de trabalho com os profissionais das demais áreas na instituição em que atua?
15. Como você entende o seu papel na formação dos estudantes da sua instituição?
16. Você se considera um profissional da educação? Quais aspectos caracterizariam ser reconhecido como assistente social da educação?