



## **Serviço Social na Política de Educação: a concepção de educação em destaque**

*Social Work in the politics of Education: highlighting the rationale of education*

**Edinalva Julio<sup>1</sup>**

**Cleonilda Sabaini Thomazini Dallago<sup>2</sup>**

### **RESUMO:**

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados encontrados na pesquisa de mestrado, cujo tema foi “O trabalho da(o) assistente social no Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)”. Serão apresentados os resultados de um dos eixos analisados: o que aborda a concepção de educação que orienta o trabalho profissional e a particularidade do Serviço Social na Política de Educação. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo realizada com seis assistentes sociais que desenvolvem seu trabalho nos *campi* do IFPR. O artigo está organizado em dois tópicos. No primeiro, foram feitas breves considerações acerca da relação ontológica entre trabalho e educação e, no segundo tópico, foi apresentado o resultado da pesquisa sobre a concepção de educação e a particularidade do Serviço Social na Política de educação. As reflexões apresentadas indicam uma concepção de educação alinhada ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, cujo horizonte é a emancipação humana e de como a particularidade do Serviço Social na Política de Educação se expressa, principalmente, na viabilização de ações que possam contribuir com o acesso e a permanência dos estudantes garantindo o direito social à educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** serviço social; trabalho; educação.

### **ABSTRACT:**

*This article aims to present results found in a master's research, whose theme was “The work of the social worker in the Student Aid Program of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraná (in portuguese, IFPR)”. We will present the results of one of the axes analyzed, which addresses the rationale of education that*

---

1. Mestrado em Serviço Social pela Unioeste/campus de Toledo. Assistente Social do Instituto Federal do Paraná, campus Foz do Iguaçu. E-mail: dinajulio@msn.com

2. Doutorado e Pós-doutorado pela Universidade Católica de São Paulo(PUCSP). Professora Associada na Unioeste desde 2001, com atuação nos cursos de graduação em Serviço Social e no Programa de Mestrado em Serviço Social. E-mail:



*guides professional work and the specificity of Social Work in Education Policy. The methodology used was literature review and field research conducted with six social workers who act at IFPR campi. We organize the article in two topics, in the first we make brief considerations about the ontological relationship between labor and education and in the second topic we present the results of the research on the rationale of education and the particularity of Social Work in Education Policy. The reflections presented indicate a rationale of education aligned with the Ethical-political project of Social Work, whose horizon is human emancipation and the particularity of Social Work in Education Policy is expressed mainly in the feasibility of actions that can contribute to the access and permanence of students guaranteeing the social right to education.*

**KEYWORDS:** *social work; labor; education.*

## **Introdução**

Este artigo faz parte da dissertação de mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), cujo tema foi “O trabalho da(o) assistente social no Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)”.

Apresenta-se neste artigo os resultados de um dos eixos da pesquisa, que buscou analisar a concepção de educação que orienta o trabalho profissional e a particularidade do trabalho do Serviço Social na Política de Educação. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório com abordagem qualitativa. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, realizada com seis assistentes sociais que desenvolvem seu trabalho nos *campi* do IFPR (Instituto Federal do Paraná) distribuídos nas seis regiões geográficas intermediárias do estado do Paraná. Por questões éticas, as profissionais serão identificadas neste estudo como AS.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), a partir do desmembramento da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e iniciou



suas atividades no ano de 2009. A referida Lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais (IF).

A criação do IFPR foi parte de um processo de expansão e interiorização das instituições federais de ensino<sup>3</sup> que teve início nos anos 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O processo de expansão dos Institutos Federais levou a educação profissional e tecnológica em todas as regiões e estados brasileiros, interiorizando a educação pública federal que historicamente esteve mais presente nos grandes centros urbanos do país. Todavia, as condições em que ocorreu o processo de expansão dos IFs apresentaram alguns percalços no caminho.

Importante considerar que os IFs são instituições novas, com *status* de universidade, porém, criadas a partir de estruturas já existentes, com histórias que remetem a várias décadas, o que, na análise de Frigotto (2018), potencializa a dificuldade de construção de uma identidade. Além disso, o processo de expansão também apresentou dificuldades relacionadas à infraestrutura física, de recursos humanos e com a adequação das unidades para contemplar o atendimento de uma diversidade de níveis e modalidades de ensino, além de diferentes programas para a qualificação profissional e que também se apresentam com uma dimensão de inclusão social. Todavia, conforme Frigotto (2018),

[...] o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, indígenas e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior, sem a criação, expansão e interiorização dos IFs (Frigotto, 2018, p. 148).

---

<sup>3</sup> O Processo de expansão das instituições federais de ensino no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foram impulsionados por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007; e pela Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais. A rede federal de EPCT é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com unidades em todos os Estados do Brasil e no Distrito Federal, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e ao Colégio D. Pedro II (Brasil, 2008).



O IFPR é uma instituição *multicampi* e com uma estrutura de ensino verticalizada, uma vez que oferta cursos de diferentes níveis e modalidades, dentre os quais há cursos técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes, cursos de graduação, pós-graduação, cursos de formação inicial e continuada e PROEJA (educação de jovens e adultos com curso técnico). Essa diversidade nas ofertas de ensino estão previstas na Lei de criação dos Institutos Federais. Atualmente, tem 26 *campi* distribuídos em todas as regiões do Paraná, além dos Centros de Referência e a Reitoria, localizada no município de Curitiba.

O ingresso de assistentes sociais no IFPR ocorreu de maneira gradual, sendo que a primeira assistente social ingressou via concurso público e iniciou suas atividades em fevereiro de 2011, na Diretoria de Assuntos Estudantis,

A nomeação da primeira assistente social do IFPR ocorreu em agosto de 2010, no entanto, a inserção desta somente ocorreu em fevereiro de 2011, sendo este profissional requisitado para trabalhar na Diretoria de Assuntos Estudantis. Nessa mesma época houve a nomeação de mais uma profissional, a qual, ainda que lotada na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, foi designada também para o trabalho na Diretoria de Assuntos Estudantis. Entretanto, em junho de 2012, houve a exoneração a pedido de uma das profissionais. Posteriormente em dezembro de 2011, mais uma profissional foi nomeada, no entanto, essa foi cedida para uma Unidade SIASS (Subsistema Integrado de atenção à Saúde do Servidor), atuando, assim, em outra instituição. Desta forma, somente uma profissional permaneceu no IFPR até 2013. No 2º semestre de 2013, dois *campus* da instituição, situados nos municípios de Londrina e Foz do Iguaçu receberam duas assistentes sociais, que foram redistribuídas de outras instituições federais de ensino. Em 18 de setembro do corrente ano, o Instituto publicou edital de concurso público para técnicos administrativos em Educação. O referido edital contempla 16 vagas para assistentes sociais, sendo as vagas distribuídas entre diversos *campus* e Reitoria, localizada em Curitiba-PR. A partir de março de 2014 as(os) assistentes sociais aprovadas no concurso público foram nomeados(as) e iniciaram suas atividades em mais 10 *campus* (Abreu; Incerti; Julio, 2014).

Atualmente o IFPR tem 30 profissionais de Serviço Social atuando nos *campi* e na reitoria. No entanto, pode-se afirmar que o marco inicial da inserção de assistentes sociais no IFPR ocorreu no contexto da expansão das instituições federais de ensino, período em que a própria instituição foi criada. Considera-se que nesse período ocorreram avanços significativos tanto no que tange ao acesso à educação pública federal quanto a permanência, uma vez que foi aprovado o Decreto nº 7.234/2010, que



criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil(PNAES), com a finalidade de ampliar as condições para permanência dos estudantes, prevenindo situações de retenção e evasão (Brasil, 2010). Mudança que ocasionou impactos no IFPR, com um investimento, na formas de acompanhamentos dos estudantes na luta por sua inclusão, permanência e conclusão do curso, cenário em que impulsionou a abertura de concursos públicos para contratação de diferentes profissionais para compor as equipes de atendimento ao estudante, tais como: assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais, entre outros.

De acordo com Prada e Garcia (2019), a inserção de assistentes sociais nos Institutos Federais ocorreu em sua maioria a partir de 2008, no período de discussão e posterior à aprovação do PNAES, sendo esses profissionais demandados majoritariamente para execução do referido programa.

Pode-se analisar que o IFPR é uma instituição relativamente jovem e o Serviço Social na instituição tem uma história ainda recente e em construção. Desse modo, espera-se que as reflexões apresentadas possam contribuir para o debate acerca do trabalho profissional na política de educação e a concepção de educação presente no trabalho profissional.

O artigo está organizado em dois tópicos. No primeiro, há a apresentação de breves considerações acerca da relação ontológica entre trabalho e educação e, no segundo tópico, há alguns resultados da pesquisa, trazendo a discussão da concepção de educação que orienta o trabalho profissional e a particularidade do Serviço Social na Política de Educação.

### **Trabalho e educação: uma relação ontológica**

A relação entre trabalho e educação como categorias ontológicas é objeto de estudos de vários estudiosos do campo marxista, na consideração de que o trabalho é a principal categoria de formação humana, que em seu movimento dialético educativo, desenvolve o processo de aprendizagem e evolução do ser social. Logo, o trabalho é



uma atividade vital para os seres humanos, é por meio dele que o homem historicamente transforma a natureza, produz e reproduz as condições materiais para a sua existência. Na análise de Marx, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, o ponto de partida da autoconstrução humana: “[...] ele é não só a mediação que permite o salto ontológico da natureza para o homem como também continuará a ser este fundamento na medida em que é a ‘condição natural eterna da vida humana’ [...]” (Tonet, 2005, p. 82).

Marx e Engels (2007, p. 32-33) argumentam que:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também portanto, da história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico, é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material e, este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Nesse processo, a constituição do homem como ser social ocorre a partir deste intercâmbio entre homem e natureza por meio do trabalho, “[...] o trabalho é a arte no qual o homem se relaciona com a natureza e com os outros homens em um processo de humanização, educação e socialização junto a natureza posta[...]” (Dallago, 2014, p. 62).

O homem, ao agir sobre a natureza, precisou adaptá-la e transformá-la por meio de seu trabalho para atender às suas necessidades de sobrevivência. Ao agir sobre a natureza, “ele precisa aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154). Nesse processo de autoconstrução e aprendizagem, por meio do trabalho, transforma-se a natureza, o homem e as relações sociais na sociedade.

Ao longo das transformações societárias e à medida que a sociedade e a produção foram se desenvolvendo, Saviani (2007) destaca que a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra, rompeu a unidade entre trabalho e educação, dividindo a



sociedade entre a classe que detinha a propriedade da terra e a classe de não proprietários. O autor afirma ainda que essa divisão em classes também provocou a divisão na educação, havendo distinção na educação voltada para os homens livres com da educação voltada aos escravos e serviçais: “a primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (Saviani, 2007, p. 155).

A educação foi ganhando diferentes contornos e agentes do processo formativo no decorrer das transformações societárias. A partir do surgimento do modo de produção capitalista, a educação escolar passou a ser a principal forma de educação. Saviani (2007) destaca que o advento da Revolução Industrial introduziu a maquinaria, que na sua definição é o trabalho intelectual materializado e reduziu os trabalhos manuais, que passaram a operar as máquinas rompendo os *ingredientes intelectuais* que eram indissociáveis do trabalho manual humano (Saviani, 2007, p. 158).

Nessa perspectiva, o homem já não participava de todo o processo de trabalho, mas de partes dele. A introdução das máquinas no processo produtivo, alterou a forma de organização das relações sociais e, de acordo com Saviani (2007, p. 159), o impacto da Revolução Industrial “[...] pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar de alguma maneira, ao mundo da produção”.

No contexto desse modo de produção, a educação tornou-se um instrumento para a reprodução e a manutenção do sistema capitalista. Conforme afirmado por Sader (2008, p. 15), “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana”. O autor indica que a educação poderia impulsionar esse processo, no entanto, tornou-se um instrumento para fornecer conhecimento e mão de obra para a produção e expansão do sistema capitalista, também para transmitir e legitimar os valores e interesse dominantes (Sader, 2008).

A educação no modo de produção capitalista é um campo de disputas hegemônicas que, ao longo do tempo, tem ocupado uma posição estratégica para reprodução da ideologia dominante e a subordinação da educação às necessidades do capital, mascarando o sentido ontológico da educação como parte constitutiva da



existência humana. Em análise, acerca do impacto do capital sobre a educação, Mészáros (2008) deixa claro a subordinação da educação ao capital e sustenta que é necessário romper com a lógica do capital para a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. O autor destaca ainda que “[...] a nossa tarefa educacional, é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (Mészáros, 2008, p. 76).

Os institutos Federais criados em 2008 a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, trazem em suas diretrizes uma concepção de educação pautada na formação humana, que precede a qualificação para o trabalho, a referência fundamental para a formação é o homem, portanto tem o trabalho como categoria fundante do ser social (Pacheco, 2010).

Embora os Institutos Federais tragam em suas diretrizes uma concepção fundamentada em uma teoria crítica, uma concepção de trabalho para além dimensão da formação para o mercado, na prática não se desvincula totalmente do projeto hegemônico dominante. Daros (2019) destaca o caráter contraditório, entre a proposta dos idealizadores do projeto de construção dos Institutos Federais e a materialidade no cotidiano, “quando muitas vezes a influência regional e local de empresas, indústrias e serviços acaba por definir a abertura e o currículo de cursos” (Daros, 2019, p. 76).

Nessa perspectiva, entende-se que, sendo a educação uma dimensão da vida social e um campo de disputas de projetos antagônicos, se de um lado o conjunto de práticas sociais contribuem para manutenção de valores necessários à reprodução do capital, de outro, acredita-se que pode se instaurar possibilidades de uma educação que não se direciona apenas para a preparação para o mercado de trabalho. Há a probabilidade de avançar nas reflexões, análise, e compreensão do movimento da sociedade do capital para, assim, lutar por uma forma de sociabilidade mais humana e emancipadora (CFESS, 2013).





## **Concepção de Educação:** uma particularidade para o Serviço Social na política de educação

Viabilizar o acesso da classe trabalhadora nas políticas sociais, nos programas e nos serviços constitui atribuição do Serviço Social em meio à condição de que, de acordo com lamamoto (2004, p. 63), são as instituições que detém os meios e os recursos, “estabelecem as prioridades, interferem na definição dos papéis e funções que compõe o cotidiano do trabalho institucional”.

Porém, apesar dos limites que estão atrelados à condição de trabalhador assalariado em uma instituição, o Serviço Social tem uma autonomia relativa, dada a regulamentação do trabalho do assistente social que define as suas atribuições e competências. lamamoto (2004) sustenta que “o trabalho do assistente social tem um efeito nas condições *materiais* e *sociais* daqueles cuja sobrevivência depende do trabalho” (lamamoto, 2004, p. 67, grifos da autora).

Yazbek (2009), analisando as particularidades do trabalho do assistente social, descreve duas características da atuação profissional:

[...] 1º pelo atendimento às demandas e necessidades sociais de seus usuários, podendo produzir resultados concretos nas condições materiais, sociais, políticas e culturais na vida da população com a qual trabalha, viabilizando seu acesso às políticas sociais, programas, projetos, serviços, recursos e bens de natureza diversa. Nesse âmbito desenvolve tanto atividades que envolvem abordagens diretas com os seus usuários, como ações de planejamento e gestão de serviços e políticas sociais; 2º por uma ação socioeducativa, para com as classes subalternas, interferindo em seus comportamentos e valores, em seu modo de viver e de pensar, em suas formas de luta e organização e em suas práticas de resistência (Yazbek, 2009, p. 135).

A partir do exposto, pode-se considerar que viabilizar o acesso da população às políticas sociais é parte intrínseca do exercício profissional da(o) assistente social. No entanto, é a dimensão educativa do trabalho profissional que pode possibilitar uma mudança na cultura, que tenha como norte a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, acredita-se no importante papel educativo e de defesa dos direitos que aponta a direção social da profissão Serviço Social e, principalmente, na compreensão e desmistificação



de uma concepção de educação que orienta o trabalho profissional na Política de Educação.

Por conseguinte, o ponto de partida foi do pressuposto de que a inserção de assistentes sociais na Política de Educação não é recente, trata-se de um percurso que teve início concomitante ao processo de profissionalização da profissão, período este que remonta a década de 1930, nos marcos do processo de industrialização e expansão do capitalismo no Brasil, quando o Estado assume o enfrentamento à “questão social” com políticas sociais como uma das estratégias para arrefecer as mobilizações operárias na luta pelos seus direitos e assegurar as condições para expansão do capitalismo.

Como afirmado por Netto (2011), é na ordem societária comandada pelo monopólio que se gestam as condições para a profissionalização do Serviço Social, como profissional assalariado, inserido na divisão social e técnica do trabalho e um dos agentes executores das políticas sociais.

Dallago (2014) argumenta que a demanda e a necessidade do reconhecimento das expressões da “questão social” por parte do Estado, a partir das décadas de 1930/1940, intensificam o atendimento por meio das políticas sociais e com a criação de instituições para prestar serviços nas diversas áreas, necessitando de profissionais especializados.

Nesse contexto, o assistente social é requisitado para trabalhar nas instituições, especialmente de áreas emergenciais, tais como assistência social, saúde e educação. No que tange ao trabalho do assistente social na educação nesse tempo histórico, Witiuk (2004, p. 24) sustenta que, “sendo a escola um dos aparelhos privados significativos para a manutenção da hegemonia o Serviço Social será requisitado para o exercício de atribuições que harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas”.

Entretanto, é a partir do movimento de reconceituação do Serviço Social, iniciado nos anos de 1960, e as interlocuções com a teoria marxista que se iniciou o caminho para o debate que se consolidou a partir das décadas de 1980 e 1990 em um novo direcionamento da profissão, pautado em uma perspectiva crítica nas dimensões teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa. É nesse contexto que se amplia



no interior da categoria o debate sobre concepção de educação, como observado na afirmação de Duarte *et al.* (2019, p. 21),

Também é desse período que as discussões sobre as concepções de Educação se acirram, impulsionadas, dentre outros fatores, pelo processo de redemocratização do país, que se evidencia a perspectiva histórico - crítica sobre a Educação e se articula diretamente à perspectiva crítica colocada como hegemônica no interior da categoria do Serviço Social. Há um fortalecimento também, no interior da categoria, da compreensão da Política de Educação como um campo de disputas e de manifestação das contradições inerentes ao próprio modo de produção capitalista.

Desse modo, a análise do trabalho da(o) assistente social no campo da educação vai alçar uma discussão central sobre a concepção de educação que deve estar presente no trabalho profissional defendido pela categoria que perpassa a compreensão do vínculo ontológico entre educação e trabalho como processo constitutivo dos seres sociais e como a educação se apresenta na sociabilidade capitalista.

Na perspectiva crítica, a educação, assim como o trabalho, faz parte do processo de constituição do ser social. Agindo sobre a natureza, o homem foi aprendendo a produzir as condições materiais necessárias para a sua existência, assim, trabalho e educação tem um vínculo intrínseco na sociabilidade humana. Nesse sentido, Saviani (2007) sustenta que a origem da educação está atrelada ao processo educativo instituído pela relação do homem com a natureza por intermédio do trabalho e que dá origem ao ser social. Portanto, a partir dessa perspectiva, a concepção de educação que se quer alcançar é uma educação que tenha uma direção emancipadora, uma educação para a transformação social, a contar com homens e mulheres inalienados(as) da hegemonia capitalista. Acredita-se que, na sociabilidade capitalista, a perspectiva de educação para a emancipação humana é ocultada pela lógica do mercado; em que a própria educação é tratada como uma mercadoria (Mészáros, 2008).

A educação, na lógica do capital, assume um conjunto de práticas sociais que tem a função de reproduzir consensos para a manutenção do sistema vigente, mas também se constitui como possibilidade de construção de uma educação na perspectiva emancipadora (CFESS, 2013). Nesse processo em que se institui um conjunto de práticas sociais para estabelecer consensos, a educação como política pública tem um caráter



instrumental para internalização dos valores hegemônicos e, ao mesmo tempo, expressa a luta de classes pelo reconhecimento de seus direitos no direcionamento do seu processo formativo, como verificado na seguinte afirmação:

A política de educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em respostas ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos (CFESS, 2013, p. 19).

É nessa política permeada por projetos antagônicos e pela reprodução de consensos sob a hegemonia do capital que se inserem os profissionais assistentes sociais, sujeitos desta pesquisa, uma vez que:

Participar do estabelecimento desses consensos está na raiz contraditória de constituição do serviço social na sociedade de classes, visto que depende das condições institucionalizadas pelas políticas sociais para exercer sua atividade laborativa. Contudo, compreender o alcance das estratégias educacionais empreendidas sob a hegemonia do capital financeiro e reorientar a direção política de sua atuação é um desafio que a profissão tem condições teóricas e políticas para forjar (CFESS, 2013 p. 21).

Diante do exposto, analisou-se que, apesar dos limites impostos, dada a realidade como trabalhador assalariado, não há neutralidade na atuação profissional, o sentido e a direção social expressos no trabalho profissional podem reproduzir consensos de manutenção da ordem vigente ou abrir horizontes para a crítica e superação de uma sociedade fundada na exploração do trabalho e na dominação de uma classe sobre a outra. De acordo com CFESS (2013, p. 33),

A educação pode ser considerada um espaço privilegiado para o enriquecimento ou empobrecimento do gênero humano. Assim, na perspectiva de fortalecimento do projeto ético-político, 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.



É a partir dessa compreensão de educação que se sustenta este estudo. Conforme argumenta Dallago (2014, p. 246), “[...] a educação não é somente uma política educacional, ela compreende um processo educativo que na sua intrínseca relação com o trabalho, vai estabelecendo valores nas relações sociais, no desenvolvimento do homem enquanto ser social”. Nessa perspectiva, é possível argumentar que a política de educação e as instituições de ensino onde as(os) assistentes sociais desenvolvem seu trabalho são mais do que um espaço socio-ocupacional de educação formal, embora, dentro desse modo de produção, as instituições de educação são espaços privilegiados para a reprodução dos valores hegemônicos da classe dominante. Portanto, compreender a educação a partir de uma perspectiva emancipatória e, como analisa Mézáros (2008), “para além do capital” é reafirmar sua relação intrínseca no processo de formação do gênero humano e das relações sociais.

Com base nessas considerações, buscou-se na pesquisa identificar a concepção de educação presente no discurso das profissionais, uma vez que uma das requisições postas para o desenvolvimento do trabalho profissional é uma concepção de educação fundamentada em valores/ princípios do Código de Ética profissional, como a liberdade, a democracia e a universalidade. É importante também compreender a educação como uma categoria inerente ao processo de formação do gênero humano e que extrapole a lógica mercantil.

As reflexões apresentadas indicaram uma concepção de educação na perspectiva da formação humana e da emancipação, um processo educativo não reduzido às necessidades de uma formação para atender às demandas do capital, como é possível observar nas respostas das participantes da pesquisa quando perguntado qual a concepção de educação que orienta o trabalho profissional:

*Educação que promove o desenvolvimento integral do ser humano, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e consciência crítica (AS1).*

*Entendo a educação como um campo de disputas, com limites, mas também com potencialidades, a partir do conceito de emancipação e politécnica que propõe uma educação não reduzida com a formação para os interesses produtivos econômicos (AS3).*



*A educação deve ser uma formação integral, que capacite o estudante a viver a vida plenamente. Não somente conhecimento específico, mas conhecimento amplo, do mundo (AS6).*

Observou-se que as repostas de AS1, AS3 e AS6, indicam uma concepção de educação na perspectiva da formação humana e da emancipação. AS3 reforça que a educação na perspectiva emancipatória tem que despertar as potencialidades e não se reduzir a formação para atender às necessidades do capital, na mesma perspectiva a AS1 e a AS6 vem reforçar a importância de uma formação integral, com autonomia e consciência crítica das condições de vida e do mundo, em outras palavras, consciência crítica das relações econômicas, políticas e sociais que envolvem a vida em sociedade e afetam profundamente as relações de trabalho, de sobrevivência e educacional.

Pode-se analisar com Saviani e Duarte (2010) que a educação na perspectiva ontológica deve ser um processo de formação humana, um movimento contínuo de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história (Saviani; Duarte, 2010).

De tal modo defende-se que a educação é uma dimensão da vida social, fundada na sua relação com o trabalho no processo de constituição do ser social. A sociabilidade humana tem uma relação intrínseca entre trabalho e educação e, como destacado pelo CFESS (2013, p. 22), essa concepção de educação “[...] não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos”.

Com respaldo no primeiro item, foi analisado que, na sociedade capitalista, a relação educação e trabalho no processo de sociabilidade humana é mascarada, sendo a educação na lógica do capital um instrumento para a disseminação de seus valores hegemônicos e de formação para atender as necessidades do mercado. De acordo com Almeida (2007, p. 3),

A educação que se quer emancipadora, não se restringe à educação escolarizada, organizada sob a forma de política pública, mas não se constrói a despeito dela, visto que sob as condições de vida da sociedade capitalista é ela que encerra a dimensão pública que mediatiza; de forma institucional e contraditória, o direito ao acesso, aos bens e equipamentos culturais de nosso tempo. Por essa razão a educação escolarizada ao passo que se constitui em expressão da dominação e controle do capital é ao mesmo tempo, objeto das lutas das classes subalternas pela sua emancipação



política. A arena da luta política e da disputa pela direção de projetos societários e educacionais determina na sociedade capitalista a possibilidade de diferentes contornos da relação do Estado com a sociedade civil.

A partir da análise de Almeida (2007), compreende-se que, apesar das contradições que permeiam a política de educação, o horizonte da educação emancipadora não se constrói sem a política pública, as instituições de educação são espaços de materialização da política de educação, de construção das relações sociais, da produção do conhecimento e da formação profissional. Portanto, as lutas que atravessam a política educacional manifestam projetos societários distintos, em que a classe trabalhadora luta pelo direito social à educação e por uma formação crítica que ultrapasse as barreiras do capital. Nessa perspectiva, a educação organizada na forma de política social tem sido objeto de lutas sociais pelo acesso e universalização do direito à educação. Assim, foi constatado que a educação como um direito social também é reproduzida na fala de AS2: “Entendo a educação enquanto direito social, sendo organizado enquanto política pública é dever do Estado”.

Destarte, analisou-se que a concepção de educação das participantes da pesquisa está relacionada à educação como um processo de formação humana na perspectiva da emancipação e como um direito social, viabilizado pela política pública.

A educação como uma política pública, direito social e humano é um dos compromissos ético-político do Serviço Social. Diante disso, o trabalho do assistente social na educação, de acordo com CFESS (2013), apresenta quatro dimensões que particularizam a inserção de assistentes sociais na política de educação, são elas: a garantia do acesso à educação escolarizada, na perspectiva da universalização do acesso à educação e consolidação como política pública e direito social; a garantia da permanência na educação escolarizada, a partir de uma perspectiva de articulação com as lutas sociais pela ampliação das condições para a permanência; garantia da qualidade da educação escolarizada, que deve pautar-se em uma construção coletiva vinculada aos projetos de luta de emancipação da classe trabalhadora; garantia da gestão democrática da escola e da Política de Educação, cuja atuação profissional deve estar pautada na defesa da gestão democrática e vinculada aos processos de luta pela democracia em uma sociedade desigual.



A partir dessas considerações, buscou-se refletir sobre a particularidade do Serviço Social na Política de Educação e, na análise das profissionais, foi identificado a relação da garantia do acesso e da permanência e uma atuação pautada na garantia do direito à educação, na compreensão dos sujeitos na perspectiva da totalidade, apreendendo as contradições que permeiam as relações sociais, que permitem uma análise crítica da realidade social, dos processos institucionais e dos impactos nos sujeitos usuários da política de educação.

*[...]O Serviço Social na Educação tem como propósito o direito do estudante a uma educação de qualidade, intervindo nas expressões da questão social que se apresentam no cotidiano dos estudantes e familiares. Intervir nas barreiras que impedem ou dificultam o acesso, permanência e êxito no processo educativo (AS1).*

*[...]O Serviço Social na educação possui como particularidade, em meu entendimento, a busca pela garantia das condições de acesso e permanência dos estudantes (AS2).*

*[...] o serviço social traz a perspectiva da totalidade do sujeito, considerando os aspectos intra e extra estrutura da política de educação e por conseguinte, da escola considerando aqui a educação formal. Assim, traz a possibilidade de análise dos impactados e repercussões da dinâmica social na educação, que aparecem nas relações de poder, nos processos sociopedagógicos, nos objetivos institucionais e do público atendido (AS3).*

Como é possível observar, o caminho das respostas indicam a particularidade do Serviço Social na busca pela garantia dos direitos. Portanto, está alinhado à dimensão do acesso e da permanência, porque, de fato, é o que tem ocupado a maior parte do tempo de trabalho das profissionais assistentes sociais, convergindo com a análise de Gazotto (2019), quando sustenta que a centralidade do trabalho do assistente social quase que exclusivamente está voltada para as dimensões de acesso e permanência.

Gazotto (2019) analisa que,

Reconhecer as condições objetivas é um elemento essencial para não culpabilizar os assistentes sociais, pois, apesar da expansão dos espaços socio-ocupacionais nas Universidades Federais e nos IFs, ainda é escasso o número de profissionais principalmente se considerarmos a desproporcionalidade entre a quantidade de discentes e de assistentes sociais para atender todas as demandas institucionais, abarcando essas quatro dimensões





que particularizam o trabalho deste profissional no âmbito da política educacional (Gazotto, 2019, p. 221).

De fato, o volume de trabalho e as condições objetivas para a intervenção profissional limitam o desenvolvimento de outras ações para além dessa dimensão, se considerado ainda que, na maioria dos *campi* do IFPR<sup>4</sup>, há apenas uma profissional de Serviço Social. Além disso, no cotidiano de seu trabalho, dentre as diversas atividades a serem realizadas, deve selecionar quais as prioridades do dia, assim como convivem com o dilema de estar mais tempo respondendo a demandas imediatas, uma vez que falta tempo para planejar e desenvolver outras ações.

Embora grande parte de seu tempo seja para responder às demandas imediatas, no cotidiano de trabalho, o Serviço Social também exerce uma função pedagógica, socioeducativa, uma vez que tem uma ação interventiva na realidade social dos sujeitos à medida que identifica suas demandas e realiza orientações sobre os direitos sociais, fortalecendo os sujeitos na luta pela garantia de seus direitos. Desse modo, embora nos relatos das profissionais não tenham sido mencionadas diretamente todas as dimensões que particularizam o trabalho do(a) assistente social na política de educação, entende-se que as profissionais, dentro de suas condições objetivas, têm buscado atuar na perspectiva de contemplar essas diferentes dimensões do trabalho.

## Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi apresentar alguns resultados da pesquisa de mestrado realizada com assistentes sociais, trabalhadoras do IFPR. O eixo em questão foi analisar a concepção de educação que orienta o trabalho profissional e a particularidade do Serviço Social na Política de Educação.

---

<sup>4</sup> De acordo com portal de informações do IFPR atualizado em junho de 2023, dos 26 *campi* do IFPR, 5 *campi* ainda não tem profissionais de Serviço Social (Arapongas, Colombo Goioerê, Pinhais e Quedas do Iguaçu), 18 *campi* tem um(a) profissional (Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Cascavel, Capanema, Campo Largo, Coronel Vivida, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Paranavaí, Pitanga, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória), apenas os *campi* Curitiba, Palmas e Paranaguá tem mais de um(a) assistente social.



Para tanto, buscou-se apreender a dimensão do trabalho a partir dos estudos marxistas enquanto categoria fundante do ser social e a educação como parte inerente deste processo de autoconstrução e formação humana. Processo este alterado com o advento do modo de produção capitalista, em que o próprio trabalho se constitui como uma mercadoria subordinada ao capital. No Brasil, foi analisado que, historicamente, a política educacional foi permeada por contradições e disputas de projetos antagônicos, e cabe destacar sua posição estratégica para a reprodução dos valores hegemônicos e a sua submissão às necessidades do capital. Importante salientar que essa subordinação da educação às necessidades do capital atravessa e distancia o caráter fundante da educação como um processo histórico de formação humana e constituição do ser social.

As reflexões apresentadas externam a relação da educação como processo de formação humana tendo como horizonte a emancipação e a educação como um direito social viabilizado pela política pública. Importante salientar que é essa perspectiva de educação emancipatória e de transformação social o horizonte do Projeto Ético-Político do Serviço Social, compromisso esse assumido pela coletividade de assistentes sociais desde o processo de renovação do Serviço Social e a intenção de ruptura com o conservadorismo na profissão.

Analisou-se que este compromisso ético-político é permeado por desafios e tensões, uma vez que as(os) profissionais são trabalhadoras(es) assalariadas(os), inseridos na divisão social e técnica do trabalho. Apesar de possuírem relativa autonomia, dada a regulamentação do trabalho profissional, como analisado por Iamamoto (2004), é a instituição empregadora que organiza o processo de trabalho das(os) assistentes sociais, uma vez que fornece os meios e recursos para o trabalho ser desenvolvido e define as prioridades. Ao mesmo tempo, a autora defende a necessidade das(os) profissionais irem além das rotinas institucionais buscando apreender o movimento da realidade e identificando as possibilidades para um exercício profissional propositivo.

Com relação à particularidade do Serviço Social na Política de Educação, foi verificado principalmente a relação com a dimensão do acesso e da permanência, na



viabilização de ações para contribuir com a permanência dos estudantes e garantir o direito à educação.

Importante destacar a mobilização do conjunto CFESS/CRESS, entidades representativas da categoria de assistentes sociais, sobretudo a partir dos anos 2000, no debate sobre o Serviço Social na Educação e na produção de materiais para nortear a atuação profissional em consonância com o Projeto Ético-Político da profissão. Dentre estes, o mais recente, publicado em 2013, foi: “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação”, trazendo o debate sobre a concepção de educação que deve orientar a atuação profissional e as dimensões do trabalho profissional na política de educação.

As reflexões apresentadas não se esgotam neste estudo, mas pode-se acreditar que a realização desta pesquisa possibilitou trazer para o debate sobre a educação a partir de uma perspectiva crítica. Espera-se que as contemplações possam contribuir para o colóquio acerca do trabalho profissional na política de educação e a concepção de educação presente no trabalho profissional.

## Referências

ABREU, R. P.; INCERTI, T. G. V.; JULIO, E. Serviço social e educação profissional e tecnológica: o exercício profissional dos(as) assistentes sociais no instituto federal do Paraná. *In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 6.; SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS, 2., 2014, Toledo. Anais [...]. Toledo: Unioeste, 2014. Disponível em:*

[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho\\_submissaoId\\_711\\_711612da9a1e3030.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_711_711612da9a1e3030.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

ALMEIDA, N. L. T. de. O serviço social na educação: novas perspectivas socio-ocupacionais. *In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 2007, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:*

[https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O\\_Servico\\_Social\\_na\\_Educacao\\_perspectivas\\_socio\\_ocupacionais1.pdf](https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf). Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,



2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 5 set. 2020.

BRASIL. *Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e cria os institutos federais. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 10 out. 2020.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília, DF: CFESS, 2013.

DALLAGO, C. S. T. *Serviço social na educação: concepções e direitos em questão*. 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17684>. Acesso em: 20 out. 2020.

DAROS, M. A. Contribuições do pensamento de Antonio Gramsci ao debate sobre os institutos federais. In: DUARTE, A. M. S.; SILVA, G. N. F.; DANTAS, M. C. B.; BRANT, N. L. C. (org.). *Serviço social e educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Cortez, 2019. p. 58-81.

DUARTE, A. M. S.; SILVA, G. N. F.; DANTAS, M. C. B.; BRANT, N. L. C. *Serviço social e educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Cortez, 2019. p. 17-34.

FRIGOTTO, G. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma relação com o ensino médio integrado e o projeto societário em desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. p. 125-150.

GAZOTTO, M. A. O trabalho do(a) assistente social na assistência estudantil: produção de conhecimento nos programas de pós-graduação em serviço social da região sudeste do Brasil. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Franca, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182442>. Acesso em: 2 ago. 2021.

IAMAMOTO, M. V. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorani. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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



PACHECO, E. M. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.

PRADA, T.; GARCIA, M. L. T. Assistentes sociais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: expansão, dilemas e desafios. *In: DUARTE, A. M. do S.; SILVA, G. N. F.; DANTAS, M. C. B.; BRANT, N. L. C. (org.). Serviço social e educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Cortez, 2019. p. 85-106.

SADER, E. Prefácio. *In: MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002>.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.

WITIUK, I. L. *A trajetória socio-histórica do serviço social no espaço da escola*. 2004. Tese( Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=3o4gWr8AAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 28 set. 2020.

YAZBEK, M. C. O significado socio-histórico da profissão. *In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 125-141.

**Recebido em: 28.02.2023**

**Aceito em: 11.04.2024**