

## 8

### O TRABALHO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: QUESTÕES PARA O DEBATE\*

Lucilia Carvalho da Silva

#### Introdução

Há oito anos, quando convidada a participar da primeira Coletânea Serviço Social e Educação, o esforço empreendido consistiu em pensar as especificidades da educação profissional brasileira, particularizando-a no bojo das demandas de inserção produtiva, bem como, seus rebatimentos para as requisições do trabalho de assistentes sociais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) no Brasil.<sup>1</sup>

O registro dessa empreitada permanece. As análises condensadas nas breves linhas dessa publicação continuam seguindo a reflexão sobre a relação trabalho e educação e o debate da educação profissional no modo de produção capitalista; os sentidos da educação profissional no Brasil, com recorte temporal a partir dos anos de 1990; a análise sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como principal estratégia na oferta da educação profissional nos marcos da hegemonia lulista; e os rebatimentos daquela conjuntura para o exercício profissional do/a assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Hoje, no entanto, atualizamos o debate no contexto pós-golpe que resultou no impedimento da presidente Dilma e configurou as bases dos ventos adversos de ascensão de uma ultradireita fascista e autoritária.

Ao referendarmos a análise da conjuntura para compreensão dos requisitos e demandas para o/a assistente social na área da educação, não nos furtamos de indicar as determinações da dinâmica estrutural do capitalismo para a localização do Brasil no cenário internacional e a decorrente orientação de suas políticas estratégicas, dentre elas a educação. O capitalismo, em tempos de centralidade do capital portador de juros, generaliza as expropriações pela dependência da extração de mais-valor para se ampliar. Contudo, o imperativo de redução do tempo de giro do capital, apesar de absorver maior quantidade de trabalho, torna supérflua uma massa de trabalhadores que não serão mais incorporados à produção em um contexto de incremento do trabalho morto, via desenvolvimento das forças produtivas. A impossibilidade de enfrentar esse desastre social é encarada como um problema individual, uma incompetência, um fracasso dos próprios trabalhadores e trabalhadoras.

A educação se apresenta nesse cenário. Ao entender a educação enquanto prática social considera-se que esta é produto das correlações de forças de diversos atores sociais em presença, para atendimento de necessidades sociais forjadas no contexto societário. No âmbito da sociedade de mercado, vislumbra-se que a educação é encarada como elemento acessório das exigências do universo da produção, que historicamente vem sofrendo alterações próprias da dinâmica de acumulação que a socie-

\*DOI - 10.29388/978-65-86678-38-3-0-f.153-172

<sup>1</sup> A discussão deste capítulo sobre a relação trabalho e educação, o histórico da educação profissional pós anos de 1990 e a criação dos Institutos Federais fazem parte das reflexões produzidas em nossa tese de doutoramento defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Ver nas referências bibliográficas: Silva (2014).

dade capitalista encerra. Em decorrência dessa orientação, na atualidade prega-se uma perspectiva educacional flexível e dinâmica para alcance das demandas da inserção produtiva. À educação é oferecido um *status* de salvadora de uma causa sem possibilidade de remissão, expressão do fetiche da instrumentalização dos indivíduos para desenvolvimento próprio e da nação.

Mészáros afirma que “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Portanto, argumenta que o fracasso das mais utópicas propostas educacionais, do ponto de vista do capital, consiste na impossibilidade de corrigir os mecanismos de reprodução metabólica desse modo de produção. Em síntese: o capitalismo é irreformável.

A constatação de Mészáros deve ser encarada como força motriz para a construção de uma organização societária igualitária e alcance de um novo sentido para a educação. Todavia, o fracasso das políticas educacionais no Brasil é tratado como uma disfunção do capital e tem se constituído terreno fértil para a intervenção de grupos empresariais e instituições que agem como aparelhos privados de hegemonia, impondo uma racionalidade empresarial a todos os níveis da educação. A discussão opera em torno de uma pedagogia dos resultados, cujo fim é a melhoria dos indicadores educacionais, em um contexto onde a educação serve de plataforma para os acordos e valorização do Brasil internacionalmente, contudo, preservando as segregações no interior do sistema – traço típico da oferta educacional na sociedade capitalista e aprofundado em países periféricos como resultado e, dialeticamente, determinação das desigualdades sociais.

## **A relação trabalho e educação e a emergência da educação profissional**

A crítica da economia política de Marx está centrada na denúncia de como o trabalho é realizado no modo de produção capitalista. Trabalho alienado, expropriado, fetichizado pelas relações mercantis. Contudo, ao reconhecer que o trabalho em seu sentido ontológico se refere à transformação da natureza para satisfação de necessidades, ou à transformação de matéria-prima em valores de uso, há que distinguir o trabalho enquanto elemento inerente ao ser social e o trabalho em suas especificidades históricas (RAMOS, 2010).

Enquanto atividade ontocriativa o trabalho humano pressupõe a aprendizagem de determinados processos necessários para a transformação das matérias-primas em valores de uso e a capacidade de idealizar o fim da tarefa antes de sua realização. A teleologia do trabalho distingue o homem enquanto ser genérico na natureza em seu ato de criar e recriar-se de acordo com as condições históricas de seu tempo. Saviani sinaliza que “[...] 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, 2007b, p. 154).

Para Marx (1997) os homens fazem história não conforme sua vontade, mas a partir das condições herdadas pelo passado. Neste sentido, o trabalho apesar da sua condição ontológica assume especificidades em cada temporalidade, constituindo-se a partir das relações sociais de produção.

A relação trabalho e educação no modo de produção capitalista é determinada, com base nesse fundamento teórico-filosófico, por mediações em sua potencialidade de transformar valores de uso em valores de troca. Especialmente, com o advento do trabalho parcelado da manufatura e a objetificação do saber dos trabalhadores nas máquinas, segundo Ramos (2010), o conhecimento expresso pela ciência e tecnologia

se tornou uma força produtiva. Enquanto força produtiva, meio de produção, seu acesso está condicionado pela divisão sociotécnica do trabalho que, por sua vez, decorreu na ampla segmentação das profissões orientadas para o trabalho simples (manual) e para o trabalho complexo (intelectual).

As contradições postas na construção de uma pretensa formação integral que dê conta da inserção produtiva dos trabalhadores e trabalhadoras, e de uma educação propedêutica que lhes permita interpretar o mundo, resultam da separação clássica entre trabalho intelectual e trabalho manual no modo de produção capitalista em sua lógica de produção e reprodução de relações desiguais e antagônicas. Braverman (1981) trouxe uma importante contribuição ao analisar o papel da gerência científica, retomando as análises de Marx em *O Capital* sobre a divisão do trabalho nas relações capitalistas de produção. O autor analisa que o trabalho sob o capital reforça a possibilidade humana de dissolver a unidade de concepção e execução das atividades, e a base da gerência científica no capitalismo monopolista é caracterizada pelo afastamento do trabalhador do conhecimento global da produção (agora apropriada pelo capitalista na figura do gerente), para aumento da produtividade e barateamento do valor da força de trabalho.

A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual é produto da divisão social do trabalho em uma sociedade sob o signo da divisão de classes. A relação das classes com o trabalho no modo de produção capitalista caracteriza-se pelo antagonismo entre a classe que trabalha e a classe que vive do trabalho alheio. A apropriação da riqueza socialmente produzida demanda a extração ampliada de mais-valor sobre a classe expropriada, esta desprovida da capacidade de subsistir senão pela venda de sua força de trabalho.

O imperativo de ampliação do excedente oriundo da produção determinou uma relação diferenciada entre trabalho e educação. O saber do trabalhador tornou-se força produtiva, apropriada por quem a emprega, e a socialização em larga escala das relações sociais de produção capitalistas generalizou níveis de acesso ao conhecimento de acordo com a inserção na divisão sociotécnica do trabalho. Para Saviani (2007b), essa é a base da dualidade estrutural na educação – uma educação para a classe dominante (dirigente) e outra para as classes dominadas.

A emergência da educação profissional no modo de produção capitalista, ou educação para os ofícios, corresponde à socialização da fragmentação do trabalho e, sobretudo, à dicotomia entre quem concebe (gerência) as atividades de produção e quem executa o processo. A educação profissional é destinada às atividades de caráter mais terminal da produção, cuja perspectiva está orientada para aspectos instrumentais do processo produtivo.

O aspecto fulcral da educação no capitalismo refere-se à separação da instrução do trabalho, uma vez que o tempo da escola não se confunde com o tempo da produção e essa, por seu curso, não garante a todos os conhecimentos sobre os fundamentos científicos de cada tarefa, pois seus ritmos e dinâmicas foram incorporados ora na figura da máquina, ora sob o controle da gerência. O tempo da escola no capitalismo serve para definir o tipo de trabalho a ser realizado. Quanto maior a escolarização, maior o reconhecimento da formação de base intelectual, enquanto ao trabalho manual é destinado um período de formação mais aligeirado que se realiza em geral no tempo da produção.

Marx observou como questão primordial substituir o que denominou de população excedente, disponível e em reserva para as necessidades da exploração capitalista, por um “[...] indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes fun-

ções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade” (MARX, 2011, p. 553). A contradição consiste no fato de as escolas politécnicas e agrônômicas terem sido forjadas na base da indústria moderna, significando vetores do processo de transformação social, uma vez que possibilitavam aos filhos dos operários ensino tecnológico e o uso prático de diferentes instrumentos de produção.

Segundo Marx, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. Portanto, o fundamento da educação politécnica pressupõe a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores, elemento de contradição que se constitui germe da educação omnilateral (*ib.*, *id.*).

Nos termos de Gramsci (2001), uma educação de base politécnica só é possível no contexto escolar onde a dualidade não seja a marca de uma educação para as elites e uma para as massas populares. Diante desse requisito, a escola unitária de Gramsci será uma das propostas de luta contra hegemônica no tempo histórico do capital.

Gramsci entendia que uma dada organização social gerava o surgimento de intelectuais organicamente vinculados aos grupos sociais fundamentais, responsáveis pela difusão de certa consciência e prática no campo social, econômico e político. A acepção de “intelectual” deveria ser encontrada no exame das relações sociais em curso e não na distinção própria às tarefas produtivas de um dado segmento de pensadores. O autor sinalizava que a associação formal entre trabalho intelectual, como trabalho do dirigente econômico e/ou político, e trabalho instrumental, como trabalho do operário, na verdade, traduzia uma construção histórica própria que deriva de determinadas condições de trabalho e de relações sociais.

A perspectiva da escola unitária apontava para mudanças não só na relação entre trabalho instrumental e trabalho intelectual, mas nas relações da vida. O autor objetivava interferir nos processos mais gerais de construção da hegemonia, visto que as distintas escolas para cada classe denotam na ordem do capital uma pseudodemocracia.

O desafio educacional para Gramsci consistia em uma educação para o “povo” que não promovesse “facilidades”, visto que apontava questões de difícil enfrentamento para a escola unitária, aquelas relacionadas às condições de vida das famílias pauperizadas – carências de alimentação, ausência de uma cultura de disciplina para os estudos e falta de uma bagagem cultural e educacional familiar. Gramsci identificava que a educação parecia mágica para os trabalhadores, pois observavam o quanto custoso era para suas crianças alcançar padrões médios de ensino, o que para seus “senhores” era realizado com desenvoltura. Contudo, em uma nova ordem social, antagônica à sociedade de classes, a questão da “educação do povo” deveria ser enfrentada em sua complexidade, evitando a tentação de uma oferta menor de educação ao trabalhador, já que o objetivo deva ser a formação de intelectuais de novo tipo.

No Brasil, as propostas de educação politécnica e escola unitária presentes nas lutas de movimentos sociais e intelectuais de esquerda na década de 1980 foram subsumidas pela emergência da inspiração neoliberal no trato da educação. A perda de espaço do tema trabalho e educação, em seu sentido ontológico, deve-se ao aprofundamento da dinâmica capital-imperialista<sup>2</sup> que influenciou as políticas e práticas na área

<sup>2</sup> O conceito de capital-imperialismo partiu da necessidade de compreensão do atual cenário do modo de produção capitalista, a partir da retomada de determinadas categorias teóricas desenvolvidas por Marx, Lênin e Gramsci. Aqui cabe destaque: o aprofundamento do capital portador de juros, nos termos de Marx, o conceito de imperialismo discutido por Lênin; e, por último, o conceito de hegemonia em Gramsci. É com base nesses autores e conceitos que Virginia Fontes (2010) atualiza a crítica à natureza expansiva do capital e suas contradições, utilizando como referência o termo capital-imperialismo – cuja origem “[...] procura recuperar os conceitos clássicos para explorar um presente forçosamente diverso do período no qual nasceram, mas que representa a continuidade e o aprofunda-

de educação, em destaque a educação profissional, sob a égide do privatismo e do empresariamento. A orientação primeira é o aprofundamento da dualidade educacional, mediante o privilegiamento das ofertas educativas aos trabalhadores precarizados e subproletários destinadas à reprodução do trabalho simples.

## A educação profissional brasileira pós anos 1990

O histórico da educação profissional no Brasil traz as marcas do desenvolvimento desigual e combinado das forças produtivas desde a passagem da economia agrário-exportadora à industrialização. Sobretudo, o sentido que a educação assumiu com o aprofundamento da industrialização a partir dos anos de 1950 correspondeu à adequação das políticas educacionais à Teoria do Capital Humano, cujo aporte ideológico representou, concordando com Gentili (2005), a promessa integradora da educação. Segundo o ideário dessa “teoria”, a escola possui a responsabilidade de preparar para o desenvolvimento econômico do país, tendo a educação papel central na garantia da competitividade de uma nação. À educação foi delegada uma missão salvadora frente aos entraves ao nosso *status* de país “subdesenvolvido”.

Com o cenário de mudanças estruturais próprias da natureza expansiva do capital e suas contradições expressas pela crise, a partir dos anos 1970 as respostas para a contínua reprodução do capital representadas pela reestruturação produtiva e reforma do Estado, especialmente no que se refere ao ataque aos Estados de Bem-Estar Social, trarão reflexos importantes para a educação que determinará novo significado às políticas educacionais sobre o viés da Teoria do Capital Humano. Houve uma passagem da lógica da integração baseada nas demandas de caráter coletivo em torno do desenvolvimento nacional para as aspirações individualizantes da formação para as competências com vistas à empregabilidade.

Nesse contexto de deslocamento de sentido na incorporação à teoria do capital humano, no Brasil, os anos de 1990 são marcados por projetos em disputa: por um lado setores que defendiam uma racionalidade privada no que tange às formas de gerir e pensar a educação e, por outro, as lutas dos movimentos sociais e intelectuais de esquerda que defendiam uma concepção materialista da educação, sobretudo no ensino médio com a defesa de uma escola unitária - nos termos de Gramsci. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, é um exemplo das tensões deflagradas na década de 1990, pois traduz ambiguidades, especialmente no que se refere à educação profissional.

O período também foi caracterizado pela ótica tecnicista adotada pelo governo Fernando Henrique Cardoso para a educação profissional que foi representada por três estratégias principais: a primeira consiste na intensificação da cefetização das escolas técnicas federais; a segunda foi a separação do ensino médio de base propedêutica do ensino técnico com a promulgação do Decreto nº 2.208/97 - este estabeleceu que o ensino técnico fosse ministrado mediante matrículas concomitantes ou subsequentes ao ensino médio de formação geral; e a terceira foi a oferta de cursos de qualificação do trabalhador sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho, alijados do compromisso com o acesso à educação e a decorrente elevação da escolaridade.

A primeira orientação revela o esvaziamento da universidade e da pesquisa com sentido público para uma política de organização do ensino superior centrada no conceito da universidade tecnológica, uma clara adequação de currículos e dinâmicas organizacionais ao tempo da produção. A oferta dos cursos tecnólogos neste contexto

---

mento da mesma dinâmica do capital” (FONTES, 2010, p. 13).

apresenta formação mais curta e uma orientação de pesquisa aplicada à inovação nos processos produtivos.

A separação do ensino médio do ensino técnico preconizada pelo Decreto nº 2.208/97, segundo aspecto das políticas de educação profissional no governo Fernando Henrique Cardoso, será rechaçada pelos teóricos e movimentos sociais da educação que defendem o conceito de politecnia.

Desde a incorporação do materialismo histórico-dialético no Brasil para a análise da relação trabalho-educação, a politecnia aparece como horizonte a ser perseguido pelos críticos da educação no tempo histórico do capital.

O questionamento pertinente acerca do debate é se o horizonte da politecnia cabe no modo de produção capitalista, ou se qualquer medida adotada como política que caminhe para a politecnia se tipifica como reforma no interior do capital, constituindo-se em ação paliativa que não interfere na dinâmica mais geral de exploração do trabalho. Contudo, concordamos com os autores que apontam ser o Decreto nº. 2.208/97 um reforço da dualidade educacional à medida que impõe ao ensino técnico um conteúdo restrito, direcionado exclusivamente para a instrumentalização produtiva, portanto, uma medida que reforça a hegemonia burguesa no que tange à relação trabalho e educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

A última estratégia aqui destacada tem o sentido similar ao da segunda – garantir ao trabalhador o domínio de conhecimentos funcionais às demandas da produção, alijadas de uma formação mais ampliada. Cunha (2005) faz um resgate das tensões entre o Ministério da Educação e do Trabalho na gestão de Fernando Henrique Cardoso, sinalizando que a omissão do primeiro Ministério com a formação do trabalhador decorrerá na tomada de responsabilidade do segundo frente a este desafio de monta.

O Ministério do Trabalho, especialmente com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador, priorizará a oferta de cursos de qualificação para setores da economia e estratos de classe historicamente desprestigiados do tipo de formação profissional preconizada pelo ensino de mote industrial – desempregados e subempregados de baixa escolaridade. Dividindo as responsabilidades com diversas instituições de caráter privado (associações, instituições filantrópicas, ONGs, organizações do Sistema S, etc.), e com a validação de docentes de algumas universidades públicas, o Ministério do Trabalho protagonizará as estratégias de educação para o trabalho em tempos de reestruturação produtiva.

O saldo das políticas pós anos de 1990 para a educação profissional é o reforço das formas fragmentadas da oferta educacional e da clássica dualidade estrutural presente desde as protoformas da educação brasileira. Diante das estratégias destacadas no período de estudo, vislumbramos ofertas de ensino para o trabalho simples e para o trabalho complexo, para o emprego e para o subemprego. No que se refere ao discurso da empregabilidade, as políticas adotadas - mais do que expressar mudanças significativas na materialidade das condições de vida da classe trabalhadora - tiveram um impacto relevante nas formas de pensar a educação na contemporaneidade.

## **A educação profissional no governo Lula: a criação dos Institutos Federais**

A ascensão de um governo de esquerda parecia revelar a incorporação das bandeiras de luta dos movimentos sociais da educação e um rompimento com as tradicionais políticas de separação de uma educação para o trabalho simples e uma educação

para o trabalho complexo. Porém, as políticas de educação profissional do Ministério da Educação no governo Lula demonstram sua face contraditória, pois atendeu às reivindicações pela revogação do Decreto nº 2.208/97 e pela formação do trabalhador com elevação da escolaridade, porém lança programas que reforçam a dualidade no interior do sistema educacional.<sup>3</sup>

Neste contexto, comparecem as ofertas formativas para a educação de jovens e adultos trabalhadores em todos os níveis da educação, os cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's). No caso dos IFs, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o cerne da mudança corresponde a uma lógica de formação que considere as demandas do presente, ou seja, pressupõe formar o jovem e o adulto trabalhador para inserção produtiva imediata, aliando a instrumentalização para o trabalho ao ensino regular em todos os níveis, o que significa incorporar a qualificação do trabalhador à educação básica e ao ensino superior.

Os Institutos Federais foram criados como um novo modelo institucional que agregou os antigos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológicas (CEFET's), as escolas agro técnicas federais e as escolas técnicas vinculadas às Universidades, a partir da adesão à proposta do governo federal para a expansão da educação profissional e tecnológica.

Otranto (2010) associa a criação dos IF's aos determinantes das orientações do Banco Mundial para a educação superior na América Latina. A partir das análises do documento de 1995 emitido pelo Banco, denominado "Ensino Superior: as lições derivadas da experiência", a autora destaca que os IF's respondem à estratégia de diversificação das instituições de nível superior, com vistas a reduzir os custos com o padrão da universidade, uma vez que estão mais articulados às empresas pela flexibilidade dos cursos, currículos e pela instrumentalidade de suas pesquisas às demandas do universo da produção. Contudo, precisamos considerar também que, somando-se à preocupação em criar outro paradigma para a universidade no Brasil, os IF's também apresentam como perspectiva assumir a formação do trabalhador em diferentes níveis, reforçando a relevância dada à formação profissional e tecnológica nos marcos da educação para o trabalho sob a égide do capital.

No interior de sua estrutura híbrida, o IF prevê a formação e qualificação do trabalhador, em diferentes níveis (superior, básica e profissional) e modalidades, não só para inserção nos espaços que lhes garantam o emprego formal, regulado pelos direitos trabalhistas, mas para a possibilidade de construção de sua própria renda, seja autonomamente, seja a partir da cooperação com outros trabalhadores sem vínculo empregatício. Empreendedorismo, cooperativismo e autogestão do trabalho aparecem nos IF's como reconhecimento natural de que não haverá emprego e direitos para todos os trabalhadores no processo de expansão capital-imperialista, ainda que o discurso seja o de busca por uma maior autonomia do trabalhador.

No documento *Instituto Federal - Concepção e Diretrizes* (2008), o MEC, na figura da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, aponta os princípios gerais que norteiam a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com uma clara intenção de demarcar o diferencial do governo Lula frente à trajetória histórica da educação profissional no Brasil.

---

<sup>3</sup> Para melhor análise ver: Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005b).

O documento alega que, apesar da rede de educação profissional e tecnológica existente antes do governo Lula manter com recursos públicos federais suas execuções, isso não garantia o caráter de política pública. Defende uma perspectiva de política pública ampliada que prevê não só a dotação orçamentária, mas o compromisso com a melhoria dos indicadores sociais e econômicos, especialmente, nos âmbitos local e regional. Nesse contexto, vai delimitar a criação dos Institutos Federais como resultado dos pactos que orientaram o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), sendo uma de suas estratégias.

Dois artigos de diferentes estudiosos da educação apontam para o contrassenso da argumentação do MEC. Siqueira (2009) e Saviani (2007a) sinalizam como o governo Lula não resolveu um dos motes principais que caracterizaram o governo Fernando Henrique como uma gestão de corte neoliberal: o financiamento da educação.

Siqueira (2009) destaca a redução dos gastos sociais federais no quesito educação (de 8% em 1995 para 6% em 2005) a partir do relatório do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) em 2008. Ainda destaca, utilizando a fonte da Auditoria da Dívida de 2007, a disparidade do investimento de recursos para o pagamento da dívida pública frente aos gastos com educação - 32,36% foram destinados à dívida no orçamento federal, enquanto apenas 2,14% ficaram a cargo da educação.

Saviani (2007a), ao tratar também da questão do financiamento, problematiza o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação no governo Lula, destacando que este fora criado ainda sob a vigência do atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em janeiro de 2001 na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Esperava-se que, sendo o Partido dos Trabalhadores (PT) um dos principais protagonistas de oposição aos descaminhos do PNE, que sofreu nove vetos do então presidente no que dizia respeito essencialmente ao financiamento das metas preconizadas pelo Plano, ao assumir, revogaria os vetos que tornaram o Plano inexecutável. Contudo, o governo Lula na prática ignora o PNE e lança o PDE com um dado positivo de criar estratégias que, na visão de Saviani (2007a), aferem a qualidade da educação básica, porém, sem avançar na delimitação de condições estruturais para o investimento em educação.

Um tópico importante nas reflexões de Saviani (*idem*) é a relação orgânica que o PDE tem com os pactos estabelecidos pela agenda “Compromisso Todos pela Educação”, criado em 2006 por uma mobilização de grupos empresariais representados por suas fundações e institutos de “responsabilidade social”. O curioso é que até a denominação de “Plano de Desenvolvimento” foi produto das sínteses conclusivas da agenda. O autor refere que a aproximação do PT com o empresariado deu o tom do PDE, afastando o governo Lula do debate com suas bases originais de diálogo na luta pela educação. Então, quando os IFET’s se apresentam como uma estratégia de política pública no contexto das propostas do PDE, interrogamos como isso é possível se a inspiração do Plano vem de grupos empresariais que fundamentalmente têm resistido aos gastos sociais federais em prol dos interesses econômicos que preservam.

Outra prerrogativa dos IF’s é oferecer um ensino que incorpore grupos historicamente aliados do acesso à educação e do acesso ao trabalho, estabelecendo um compromisso com uma pretensa educação inclusiva que favoreça o fortalecimento de arranjos produtivos locais e a decorrente melhoria das condições de vida do trabalhador. Nessa perspectiva, o MEC/SETEC percebe que a chamada qualidade social é produto de um intercâmbio solidário entre o regional e o global.

Esse reordenamento pedagógico não contraria o que estava implícito na oferta de ensino dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s) – formar mão-de-

obra qualificada para a realização do trabalho complexo a partir do incremento que as indústrias nacionais e transnacionais sofreram com o desenvolvimento tecnológico (incluindo aqui não só as indústrias de corte urbano, mas o agronegócio). Na prática, os atuais IF's permanecem preocupados com a educação tecnológica, o que pode ser percebido pelo Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelece as condições para a mudança de modelo institucional. A pesquisa aplicada, ou pesquisa de inovação, permanece no âmbito dos Institutos e a autonomia para orientação dos cursos, sejam integrados ou não à formação básica, também não é afetada, desde que 50% dos recursos anuais sejam gastos com o ensino médio, preferencialmente integrado (não exclusivamente) com a oferta do ensino médio na modalidade do Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e a com as formações iniciais e continuadas de trabalhadores.

Há uma intenção claramente exposta pelo documento *Institutos Federais: concepção e diretrizes* que se traduz na perspectiva de uma ampliação da oferta educacional da rede federal de educação profissional. Sobretudo, essa ampliação diz respeito a uma ótica de desenvolvimento nacional centrada na ideia do desenvolvimento local e sustentável. O exame dos programas da rede (Mulheres Mil, Brasil Alfabetizado, Rede de Certificação e Formação Inicial e Continuada - CERTIFIC, dentre outros) demonstra que os governos petistas tentaram conciliar as demandas para reprodução do trabalhador, pelo quinhão que cabe à política educacional no âmbito do capital - aí estão todas as referências burguesas da pedagogia das competências, da polivalência, da empregabilidade, já incorporadas na rede federal de ensino - com as lutas da educação por universalização e democratização da educação (representadas pelos movimentos populares de alfabetização, pelos movimentos de mulheres trabalhadoras, pelos movimentos do campo, etc.). No entanto, está fora do horizonte uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), restringindo qualquer perspectiva integrativa ao campo das reformas para o melhorismo e não para o enfrentamento de suas contradições.

Em 2012, ano original de desenvolvimento deste artigo, ora na sua terceira edição, analisamos que, sem alterar as condições estruturais que marcam uma educação diferenciada para as elites (dirigentes) e uma educação para os trabalhadores e trabalhadoras, o governo federal trouxe a dualidade educacional, historicamente presente na educação, para o interior dos IF's. O resultado das políticas nas gestões petistas foi a entrada de segmentos mais ampliados dos trabalhadores na rede federal, mas para ter acesso a modalidades de ensino restritas à instrumentalização para o trabalho subordinado, diferenciada de uma educação para acesso aos níveis mais altos de ensino e da cadeia produtiva. Ou seja, caminhava-se para uma democratização do ensino, porém, mantendo a reprodução das segregações presentes na divisão sócio técnica do trabalho.

A argumentação ganhou legitimidade ao término da nossa pesquisa de doutoramento ao observarmos o itinerário de ofertas formativas dos IF's em curso no período.

Os cursos de formação inicial e continuada direcionados a autônomos, desempregados e subempregados eram ofertados pela via de programas educacionais caracterizados pela apartação das demais ofertas formativas, dados os incentivos de bolsas a professores e estudantes, e por dotações extra orçamentárias oriundas de recursos próprios dos programas.<sup>4</sup> Tais programas foram unificados no modelo do Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego (PRONATEC) no governo de Dilma Rousseff.

---

<sup>4</sup> Na tese de doutorado que defendemos (SILVA, 2014) há uma ampla descrição da natureza e das características dos cursos de formação inicial e continuada organizados pela via de programas educacionais.

Os cursos de nível médio integrado, concomitante/subsequente e integrado para jovens e adultos são ofertados nos IF's para públicos distintos. O ensino médio técnico integrado direciona-se para os alunos que desejam a continuidade dos estudos, os concomitantes/subsequentes para os estudantes trabalhadores que demandam entrar mais rapidamente no mundo produtivo e, na modalidade jovens e adultos (PROEJA), para sujeitos cujas trajetórias escolares são marcadas pela descontinuidade.

No ensino superior, para os que conseguirem o acesso, há uma multiplicidade de ofertas, desde a graduação mais curta dos cursos tecnológicos às licenciaturas para formação de professores. Contudo, o que realmente demarca o ensino superior dos IF's do ensino das universidades é uma motivação diferenciada no trato da pesquisa, pois para os Institutos é relegada a função precípua de desenvolvimento de pesquisa aplicada e de inovação. A pós-graduação nos IF's tende a seguir um caráter mais instrumental a serviço de arranjos produtivos e das demandas de mercado.

Na ocasião, quando estudamos panoramicamente as ofertas formativas do ensino vertical dos IF's, no entanto, centrando esforços de pesquisa na análise dos cursos de formação inicial e continuada, consideramos que a verticalidade mantinha o traço híbrido e as desigualdades educacionais presentes internamente, visto que as ofertas educacionais mantinham assimetrias de poder institucional e frações distintas dos trabalhadores e populações excedentes no acesso aos cursos.

Mesmo com a interiorização dos cursos operada pelo espraiamento dos IF's, as ofertas formativas de ensino médio e de ensino superior de acesso meritocrático mantinham um público mais homogêneo e em melhores condições de acesso às vagas, alcançando os estratos médios dos trabalhadores. Considerando as já conhecidas disparidades educacionais marcadas pela inserção socioeconômica das frações dos trabalhadores, as ofertas de níveis mais altos de ensino continuavam de diminuto alcance aos mais pauperizados.

Em 2012, a exarcação da Lei nº 12.711/2012, a chamada lei de cotas federal, tensionou esse clássico coreto. Ao estabelecer o acesso racial, socioeconômico e, mais recentemente, às pessoas com deficiência no acesso ao ensino médio e superior, as cotas alteraram, majoritariamente, a homogeneidade dos cursos. Para além, a diversidade dos estudantes também representou uma pressão para o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo Decreto nº 7234/2010, cuja prerrogativa é a melhoria nas condições de permanência dos estudantes, a redução das desigualdades na educação superior e a inclusão social pela via da educação.<sup>5</sup>

Será no esteio destas políticas implementadas no interior dos IF's que as requisições profissionais para os/as assistentes sociais serão forjadas. Políticas que, a despeito de seu caráter contraditório, visto que a ampliação das vagas não significou o atendimento de qualidade, dados os limites orçamentários pelo desmonte do fundo público para as políticas sociais, hoje estão ameaçadas com as orientações ultraliberais do governo Bolsonaro, associadas a ofensivas ideológicas contra a racionalidade científica, a diversidade e a ampliação democrática.

---

<sup>5</sup> O PNAES abrange os Institutos Federais e demais instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, considerando a especificidade do ensino verticalizado, o que contempla também os estudantes da educação básica e profissional.

## **O trabalho do/a assistente social na rede federal de educação profissional: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**

O aumento das vagas e a diversificação das ofertas de ensino decorrente da expansão da educação profissional no Brasil foram um vetor importante para a incursão de diversos profissionais na rede federal, dentre eles, o/a assistente social. Neste contexto, os/as profissionais da área de educação são desafiados cotidianamente a enfrentar as refrações de uma política educacional orientada por critérios de mercado, com o risco de reduzirem suas intervenções ao nível da reprodução das relações sociais de produção. Portanto, uma perspectiva crítica e eticamente comprometida com a democratização do ensino requer a proposição de estratégias que sejam capazes de provocar mudanças em prol do acesso e permanência de grupos historicamente alijados do sistema educacional. Demanda, sobretudo, o reconhecimento das necessidades desses segmentos no âmbito escolar, mas sem aligeirar sua formação, o que aprofunda ainda mais as desigualdades produzidas socialmente.

No caso particular das/os assistentes sociais, a entrada dessa/e profissional guarda relação com a reorientação pedagógica das instituições e o ingresso de estratos da classe trabalhadora que não ocupavam os espaços das escolas técnicas federais, via acesso por processos seletivos. Há um reconhecimento social dessa profissão que fundamenta a abertura de concursos na rede federal, sobretudo, nos IF's. A perspectiva de que é a/o assistente social a/o profissional responsável por enfrentar expressões da questão social representadas pelo fenômeno da pobreza, das desigualdades, das carências de toda a sorte, justifica a ação profissional no processo de ampliação de ofertas de ensino direcionadas a jovens e adultos de estratos mais empobrecidos da classe trabalhadora.

Ademais, a centralidade das estratégias de permanência é marcada por programas de transferência direta de renda aos estudantes “em vulnerabilidade socioeconômica”, por meio dos chamados “auxílios”, gerando a necessidade de definição de critérios de seletividade, baseados prioritariamente nos requisitos postos pelo PNAES (estudantes de escolas públicas e/ou com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio). Primordialmente, será a focalização das ações de permanência e a seleção dos “mais pobres” que exigirá o trabalho realizado pelas/os assistentes sociais. Concordamos com Lima (2017, p. 117) ao sinalizar que

[...] a materialização das políticas sociais na era petista teve na modalidade transferência de renda a sua forma mais representativa. Essa representatividade pode ser destacada a partir do papel que essa política cumpriu para a melhoria das condições de subsistência dos milhares de famílias brasileiras que viviam em situação de indigência [...]. O outro aspecto a ser evidenciado é que as transferências de renda, ao colocar nas mãos dos trabalhadores atendidos valores em dinheiro, por menores que sejam esses valores, alteram as relações econômicas e sociais que tais trabalhadores estabelecem no ato de usufruir dessa política social.

Tais alterações na lógica da política social por meio dos programas de transferência de renda afetam a relação que as/os assistentes sociais estabelecem com a população que acessa esses recursos. Para a população, o sentido do acesso ganha o contorno do usuário, de quem passivamente usufrui de um benefício, ao passo que a/o

agente profissional, neste caso a/o assistente social, é percebida/o pelas frações mais pauperizadas das/dos trabalhadoras/es como representante direta da ação dádiosa, esgotando uma mediação centrada na socialização de um direito social. Não é incomum o reconhecimento das/os assistentes sociais diante de estudantes e suas famílias como as/os profissionais responsáveis pela oferta de bolsas e auxílios.

Paradoxalmente, as análises socioeconômicas para seleção de estudantes, seja no acesso por cotas sociais, seja nos programas internos de permanência, ampliam a oferta de trabalho para assistentes sociais nas universidades federais, nos IF's e demais instituições da RFEPT, ao passo que restringem o conteúdo do trabalho profissional. Cavalheiro (2013) em pesquisa sobre os IF's do Rio Grande do Sul conclui que:

Os principais limites encontrados pelos profissionais se referem às condições de trabalho através de rotinas predominantemente burocráticas, deixando pouca margem para a atuação em outros projetos e frentes de trabalho. Esses limites são agravados pela intensificação do trabalho profissional, devido às demandas dos mais diversos programas presentes na Rede EPCT e, ainda, em razão de os períodos de estudos socioeconômicos serem precários, revelando-se como uma ação técnico-operativa na qual os profissionais possuem mais dúvidas.

A atuação na Assistência Estudantil toma grande parte do tempo do cotidiano dos assistentes sociais, trazendo limites às possibilidades de atuação desse profissional junto aos campi, fato que tem gerado certa insatisfação. Eles desejam atuar em ações para além das demandas apresentadas pela instituição, no que se refere à gerência dos auxílios/benefícios da Assistência Estudantil. Almejam empregar esforços em ações de permanência e de acompanhamento dos estudantes, em trabalhos de extensão comunitária, em pesquisas, dentre outras possibilidades que se apresentam no cotidiano (CAVALHEIRO, 2013, p. 226).

As requisições para o corpo de assistentes sociais distribuídos nas diferentes diretorias e coordenações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ),<sup>6</sup> reiteram as ingerências sobre a instrumentalidade desse profissional na área da educação, conforme assinalam as pesquisas sobre o exercício profissional na RFEPT.

O ingresso de assistentes sociais, apesar de já presente desde a instituição de origem, Escola Técnica Federal de Química, majoritariamente, ocorreu após a migração do então CEFET de Química de Nilópolis para o IFRJ,<sup>7</sup> confirmando as reflexões de Prada (2015). A autora recupera que, em 2015, 351 dos 570 campi dos Institutos Federais espalhados pelo território brasileiro contavam com assistentes sociais em seus quadros. A admissão da maioria dessas/es profissionais nas Instituições Federais de Ensino ocorreu após 2009, tendo como fatores a criação dos Institutos Federais em 2008, a emergência do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010 e a Lei

<sup>6</sup> Ao todo trabalham no IFRJ 17 assistentes sociais, distribuídas em setores de atendimento a estudantes de diferentes campus do IFRJ (Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Paracambi, Duque de Caxias, Volta Redonda, Resende, Niterói, São Gonçalo, Arraial do Cabo e Rio de Janeiro) e em dois setores distintos da reitoria (de saúde do trabalhador e de assistência estudantil). Dos 15 campus do IFRJ, 4 não possuem a lotação do cargo de assistente social (Mesquita, Pinheiral, Engenheiro Paulo de Frontin e Realengo).

<sup>7</sup> As Unidades do Maracanã e Nilópolis do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (atual IFRJ) contavam até o concurso de 2006/2007 com uma assistente social cada. Em 2007, ingressaram mais duas assistentes sociais, uma para cada unidade.

de Cotas de 2012. Em sua pesquisa de dissertação de mestrado, Prada realizou entrevistas por amostragem com assistentes sociais de IF's de todas as regiões do Brasil, concluindo que 82% das/os entrevistadas/os não ultrapassavam 8 anos de atuação nos Institutos, sendo 62% de 3 a 5 anos de trabalho e, 20%, de 6 a 8 anos.

Em breve levantamento sobre o perfil acadêmico e profissional das/os assistentes sociais do IFRJ, realizado para fins deste capítulo, constatamos que a expansão da educação profissional também resultou na contração de assistentes sociais no Instituto. Das/os 17 assistentes sociais lotadas/os no IFRJ, 15 responderam nosso questionário.

As/os assistentes sociais do IFRJ, em sua maioria, não completaram 10 anos de efetivo exercício profissional. Das/os 15 profissionais, 10 foram admitidas/os a partir do ano de 2010. Apenas 3 assistentes sociais ingressaram antes da migração para o modelo do Instituto Federal. O tempo de formação das/os profissionais é diverso, no entanto, a maioria foi formada a partir dos anos 2000, sendo 9 profissionais formadas/os a partir de 2005. Apenas 4 profissionais graduaram-se nas décadas de 1980 e 1990. O dado revela ser a formação profissional das/os assistentes sociais do IFRJ posterior ao processo de renovação da profissão que culminou na configuração do projeto ético-político da categoria, pós anos de 1990, materializado pelas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética vigentes.

No que tange à titulação das/os profissionais, esta segue a tendência apontada por relatório de auditoria da Controladoria Geral da União sobre a execução do PNAES em 58 Universidades brasileiras. No relatório, a CGU aponta que

Na maioria das IFES avaliadas, os recursos humanos, particularmente no que concerne à qualidade dos profissionais, na maior parte assistentes sociais, se mostrou adequada às necessidades do programa. A questão da qualidade dos profissionais, entendida como a formação dos mesmos, é de particular relevância, pois o programa tem um caráter assistencial que envolve o trato com os estudantes, análise das condições socioeconômicas dos mesmos, decisões quanto a aplicação dos recursos e avaliações do andamento do programa. Por essa razão, na avaliação da adequabilidade dos recursos humanos, de forma geral, foi dado maior peso à questão da qualificação do que à questão da quantidade, salvo em casos específicos, nos quais se constatou um número significativamente reduzido de pessoal envolvido (CGU, 2017, p. 13).

É inegável a qualidade da formação das/os assistentes sociais do IFRJ, considerando que as/os 15 profissionais possuem título de pós-graduação, sendo 4 doutoras, 8 mestres e 3 especialistas. Há ainda a preocupação de continuidade dos estudos pós-graduados, visto que 5 profissionais estão matriculadas em programas de especialização (2 assistentes sociais), mestrado (1 assistente social) e doutorado (2 assistentes sociais). No que se refere às áreas de titulação, 11 assistentes sociais realizaram curso de pós-graduação em Serviço Social e 4 em Educação, revelando a pertinência da capacitação para o trabalho realizado no IFRJ.

Quanto às dificuldades que atravessam o trabalho, o relatório de auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU, 2011) destaca a importância do trabalho das/os assistentes sociais no desenvolvimento do levantamento das causas da evasão e nas ações de assistência ao estudante para promoção da permanência. No entanto, foi ob-

servado pela auditoria que a RFEPT apresenta um deficiente quantitativo de assistentes sociais frente às demandas dos discentes dos campi, ainda, o relatório evidencia que assistentes sociais trabalhavam de forma itinerante, atendendo diversos campi dos Institutos, o que precarizava o trabalho realizado. O relatório supracitado de auditoria da CGU (2017), sobre a execução do PNAES nas universidades, reitera os apontamentos da auditoria do TCU (2011), realizado na RFEPT, quanto ao déficit de assistentes sociais para atendimento da comunidade estudantil.

Em relatório do Fórum Permanente de Assistentes Sociais do IFRJ sobre as atribuições profissionais (FASIFRJ, 2018), as/os relatoras/es também registram como entraves à qualidade do trabalho os deslocamentos para atender os campus que não possuem assistentes sociais e o diminuto quantitativo de assistentes sociais em alguns campus. Ademais, sinalizam a ausência de um sistema de informações acerca do perfil dos estudantes e acesso aos programas de assistência estudantil; a ausência de suporte de assistentes de administração para realização de tarefas burocráticas em que não se exige o saber das/os assistentes sociais; bem como as precárias condições de trabalho dos campi inaugurados mais recentemente, denominados “campus em expansão”.

A despeito das ingerências para o trabalho da/o assistente social na educação profissional na atualidade, as/os assistentes sociais que participam dos processos de trabalho coletivos no interior das instituições educacionais, cujo trabalho pressupõe a atenção das demandas representadas no bojo da política de educação, também compartilham dos desafios contemporâneos do sistema educacional, sobretudo, porque possui no horizonte de sua intervenção profissional a responsabilidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-instrumental em defesa da radicalização de acesso aos direitos sociais. Se por um lado as demandas pela gestão dos programas de transferência de renda (expressa pelos procedimentos de análise socioeconômica, distribuição e socialização de recursos) constituem requisições para a/o assistente social, por outro, as discussões sobre a oferta formativa com relação ao currículo, à relação ensino-aprendizagem, à ampliação do acesso e às condições de permanência, a pauta das relações étnico-raciais, da diversidade sexual, do acolhimento das necessidades educacionais de pessoas com deficiência, dentre outras demandas ligadas ao ensino e à assistência estudantil constituem a pauta de preocupações da/o assistente social enquanto profissional da educação nos IF's.

Diante deste desafio, no ano de 2018, o conjunto de assistentes sociais do IFRJ se articulou para criar o Fórum Permanente de Assistentes Sociais do IFRJ (FASIFRJ), visando alargar as bases de autonomia frente ao engessamento do fazer profissional, determinado, particularmente, pelas concepções e práticas de assistência estudantil baseadas na “bolsificação” como estratégia primeira de ação para permanência dos estudantes. O Fórum, sobretudo, tem como perspectiva a criação coletiva de um projeto profissional crítico e competente calcado nas dimensões teóricas, éticas e técnico-instrumentais.

A Portaria nº 146 de 03 de maio de 2018 que institui o FASIFRJ, assinada pelo então reitor do IFRJ, estabelece que o fórum

[...] tem como proposta promover a articulação e o fortalecimento da categoria, bem como a melhoria do exercício profissional, em consonância com a Lei nº 8662, de 07 de junho de 1993, e o Código de Ética do Assistente Social de 1993 (IFRJ, 2018, s/p).

Apesar de já contar com dois anos de existência, o Regulamento Interno construído pelas profissionais do fórum ainda carece de formalização pelo Instituto.

O FASIFRJ tem representado as ações do coletivo de assistentes sociais em diferentes instâncias internas e externas ao IFRJ, pautando as dinâmicas operacionais da assistência estudantil, bem como, produzindo discussões ampliadas sobre a política educacional. Uma das primeiras iniciativas foi a submissão de proposta para o edital de eventos no âmbito do Programa Institucional de Incentivo às Atividades de Extensão (PRÓ-EXTENSÃO) do IFRJ, que culminou na realização do seminário “A Política Nacional de Assistência Estudantil: os desafios para o trabalho multiprofissional na efetivação de direitos e a luta pela permanência”.

Para além das atividades do fórum, as/os assistentes sociais têm participação ativa (e majoritária) na representação dos campus do IFRJ no Grupo de Trabalho (GT) criado para revisão do Regulamento de Assistência Estudantil do IFRJ. As reflexões sobre as contribuições do Serviço Social para a revisão da política de assistência estudantil carecem de aprofundamento, dado que as atividades do GT ainda estão em curso. No entanto, as discussões e encaminhamentos preliminares já apontam para uma concepção de assistência estudantil que supera a lógica da focalização e da centralidade dos programas de transferência de renda, reiterando históricas bandeiras de luta do movimento estudantil pelas condições de permanência na educação.

Apesar do acúmulo de tarefas geradas pela gestão dos programas de auxílios, as/os assistentes sociais do IFRJ apresentam um amplo escopo de trabalho expresso em diversas atribuições, dentre as principais podemos destacar: a participação no Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e no Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED) do IFRJ; o atendimento a estudantes e suas famílias para suporte e assistência às demandas no campo do Serviço Social (orientação social, encaminhamento à rede de proteção social, notificações de violações de direitos a órgãos competentes, dentre outras ações); a organização de palestras, oficinas e atividades educativas; a participação em comissões, GT's e conselhos de ensino; a supervisão de campo de estagiárias de Serviço Social; o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão; e a representação em comissões de direitos dos servidores (FASIFRJ, 2018).

O desafio às/aos assistentes sociais do IFRJ, bem como, ao conjunto da categoria no campo da educação, é “[...] romper com os burocratismos, com a naturalização das rotinas de trabalho e atitudes passivas acolhedoras de ordens” (IAMAMOTO, 2019, p. 458).

## Considerações finais

Na primeira edição deste artigo, consideramos que o sentido que a educação ganhou no universo de lutas sociais, inserção desigual e dominação burguesa, neste caso particular a educação de trabalhadores/as, sofreu ingerências das demandas de um Estado que visava educar para o consenso. Portanto, a pesquisa sobre o desenho dessa política setorial não se furtou ao descortinamento crítico do papel que desempenhava aquela conjuntura de ascensão da hegemonia lulista no Brasil, bem como, a posição do país no atual estágio do capitalismo. O reflexo daquele cenário para a educação na contemporaneidade é uma fragmentação da oferta de ensino, com vistas a atender trabalhadores/as de todos os perfis e inserções na divisão sócio técnica do trabalho.

Há oito anos, a nossa crítica não se tratava de abdicar de toda e qualquer perspectiva de ampliação de vagas em nome de uma pretensa qualidade que não poderia

ser deteriorada, mas defendíamos que o alargamento das possibilidades de ingresso, tão necessário para a democratização do ensino, deveria vir acompanhado de uma discussão sobre a formação relevante para o horizonte da emancipação humana. Ainda, sobre condições de permanência que reconhecessem a necessidade de políticas de reparação, dados os marcadores de desigualdades, privilegiando as ações estruturantes em detrimento de políticas focais e emergenciais.

Ainda que as contradições do capitalismo dependente no Brasil mantenham o traço contrarrevolucionário, nos termos de Fernandes (2009), ao longo da história brasileira as conjunturas político-econômicas apresentam nuances que demarcarão as estratégias do Estado para o apassivamento dos trabalhadores e trabalhadoras. No contexto de esgotamento da hegemonia lulista, a tentativa de “conciliação de classes” será rechaçada após o golpe que culminou no *impeachment* da presidente Dilma. O bolsonarismo ganha espaço no enfraquecimento das formas de garantia do consenso, pela via de liberação do fundo público em políticas de gotejamento e alívio da pobreza; de descrédito da política partidária; de ruptura das frações burguesas com a aliança PT e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no cenário da crise econômica; da ascensão de uma articulação do judiciário no combate seletivo à corrupção, intermediada por interesses internos e externos; bem como, o fortalecimento e organização de forças conservadoras aliadas ideologicamente às bancadas parlamentares “da bíblia, da bala e do boi”.

Os impactos da onda neoconservadora que experimentamos ameaçam a face positiva da democratização do acesso à educação dos governos petistas e acirram as disputas já presentes em torno do fundo público, intensificadas na articulação do governo Temer com o Congresso que culminou na emenda constitucional do teto dos gastos. Associada ao ódio de classe, racial e de gênero; o ataque à ciência e às instituições públicas, a política econômica entreguista e privatista de Bolsonaro coloca em risco a educação pública, gratuita e de qualidade.

Para aprofundar ainda mais os desastres sociais que vivemos, o atravessamento da pandemia provocada pelo Coronavírus SARS-COV-2 agrava as nossas desigualdades e operam no âmbito da educação justificativas para a precarização com o advento das aulas à distância, que se configuram como uma estratégia excepcional com ares de para sempre.

Como profissionais de educação, as/os assistentes sociais são afetadas/os duplamente por essa conjuntura, ora como força de trabalho que sofre os impactos do contingenciamento das contas públicas, ora como profissional que lida diretamente com as expressões da “questão social” no cotidiano das instituições educacionais. As/os assistentes sociais são pressionadas/os diante do aumento das demandas de estudantes e suas famílias relacionadas às condições de permanência nos espaços acadêmicos e escolares, ao passo que o conteúdo do trabalho dessas/es profissionais é afetado por requisições hegemonicamente adversas aos interesses dos e das estudantes.

Ampliar as bases da autonomia profissional das/os assistentes sociais neste contexto é um imperativo. No campo da educação profissional, tal ampliação pressupõe a pesquisa sobre as condições estruturais que conformam essa modalidade de educação, bem como, as especificidades da atual conjuntura mediada pelas lutas e disputas de projetos educacionais antagônicos. O posicionamento por um projeto de educação profissional de base unitária, nos termos de Gramsci, e preocupado com a reparação de desigualdades de acesso e permanência, pelos marcadores de classe, raça e gênero, exigem respostas profissionais competentes das/os assistentes sociais, consti-

tuindo os fundamentos de uma proposta crítica e socialmente referenciada no interior do trabalho coletivo das instituições educacionais.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts 39 a 42 da Lei Nº 9.394, 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em 11 mai. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em 01 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em 10 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. **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. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892)>. Acesso em 10 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em 10 jun. 2020.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios**. 256 f. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.
- CGU. **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União, 2017. Disponível em: <<http://www.eaud.cgu.gov.br>>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.
- FASIFRJ. **Relatoria de Atribuições Profissionais**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2018. (mimeo)
- FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.
- FONTES, V. **O Brasil e o Capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(orgs.). **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 28 dez. 2010.

GENTILLI, P. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IFRJ. **Portaria nº 146 de 03 de maio de 2018**. Designar servidores para integrarem o Fórum Permanente de Assistentes Social do IFRJ. Rio de Janeiro, 2018.

IAMAMOTO, M. Renovação do Serviço Social no Brasil e desafios contemporâneos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo:, Cortez, n. 136, p. 439-461, dez. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LIMA, G. F. de. **Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IFRJ/Campus São Gonçalo (2008-2015)**. 247 f. 2014. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 2017.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Capital. Livro I**. 29. ad. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MEC. **Institutos Federais: Concepção e diretrizes**. Brasília, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PRADA, T. **O Trabalho em Rede na Intervenção das Assistentes Sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2015. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Política Social - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 210 f., 2015.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista RETTA**, ano I, n. 1, p. 89-110, jan./jun., Rio de Janeiro, 2010.

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

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007a.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165. jan./abr. 2007b.

SILVA, L. C da. **A Entrada dos Trabalhadores nos Institutos Federais pela via dos Cursos de Formação Inicial e Continuada: uma análise sobre a educação dos mais pobres**. 2014. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SIQUEIRA, Â. C. de. Educação Superior em disputa: expansão excludente versus democratização da universidade crítica. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ANDES/SN, ano XVIII, n. 43, p. 155-167, jan. 2009.

TCU. **Relatório de Auditoria TC 026.062/2011-9**. Brasília: 2011. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2020.