

Adriana Freire Pereira Férriz
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Ney Luiz Teixeira de Almeida
Organizadores



A permanência Estudantil na Educação em Tempos Neoliberais e as Estratégias de Resistências

GEPESSE

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre
Serviço Social na área da Educação

10 anos



Esta publicação recebeu financeiro da Coordenação
de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil.



Processo n. 2019/20835-6, Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste
material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente
refletem a visão da FAPESP.

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Christina Bielsky Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

www.editoracriacao.com.br





**Adriana Freire Pereira Férriz
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Ney Luiz Teixeira de Almeida
ORGANIZADORES**



**A permanência
Estudantil na Educação em
Tempos Neoliberais e as
Estratégias de Resistências**



**Criação Editora
ARACAJU | 2021**

Copyright 2021 by organizadores

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome dos organizadores, título da obra, editora, edição e paginação. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Projeto Gráfico: Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

M386p	Martins, Eliana Bolorino Canteiro (org.). A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências / Organizadores: Eliana Bolorino Canteiro Martins; Adriana Freire Pereira Ferriz; Ney Luiz Teixeira de Almeida. -- 1. ed.-- Aracaju, SE : Criação Editora, 2021. 562 p., 21 cm. E-Book: 3 Mb; PDF Inclui bibliografia. ISBN 978-65-88593-42-4 1. Educação. 2. Política de educação. 3. Trabalho Profissional. I. Título. II. Assunto. III. Martins, Eliana Bolorino Canteiro (org). CDD 370:360 CDU 364.43:37.013
-------	---

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Serviço social / Assistência social; Didática - Métodos de ensino instrução e estudo- Pedagogia.
2. Serviço social; Pedagogia prática.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de Almeida (org.). *A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências*. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021. E-Book (PDF; 3 Mb). ISBN 978-65-88593-42-4

SUMÁRIO

	PREFÁCIO	11
	APRESENTAÇÃO	15
	PARTE I - PALESTRAS MINISTRADAS NO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO	
	A EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE OFENSIVA DA DIREITA Kátia Regina de Souza Lima	21
	Conhecendo a inserção de assistentes sociais na educação básica nos estados da Bahia, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo: a singular trajetória do GEPESSE Adriana Freire Pereira Férriz Eliana Bolorino Canteiro Martins Ney Luiz Teixeira de Almeida	42
	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: racionalidade neoliberal e privado-mercantilização Valdemar Sguissardi	63
	RESISTENCIA A LA EDUCACION DEL MODELO LIBERAL Alicia Araya Ruiz	92

TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR. Apuntes sobre las recientes reformas neoliberales en Argentina **110**
Barbara García Godoy
Silvina Cuella

OS IMPACTOS DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ANGOLANO **124**
Daniel Luciano Muondo
Jeremias Adão Lourenço
Aires Muecália Julião Caneca
Bernardino Manuel de Almeida Cuteta
Orlando Clementino Manunga Chaximbe

EDUCAÇÃO básica NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: reflexões sobre o instituído e o instituinte **133**
Pedro Ganzeli

PARTE II - TRABALHOS APRESENTADOS NO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL DA UERJ NUM PROJETO DE EXTENSÃO, ASSESSORIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: incidências numa escola municipal na perspectiva da gestão democrática **151**
Jurema Alves Pereira

EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAUTA: ANALISANDO O IMPACTO DO FUNDEB NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES INTER-REGIONAIS **166**
Amanda Vanessa Leite Sousa

GESTÃO ESCOLAR E SERVIÇO SOCIAL: a interdisciplinaridade em prol da gestão democrática da educação **179**
Carolina Rodrigues Finette
Yukari Yamauchi Moraes

O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PRIVADA E CONFSSIONAL NO ESTADO DA BAHIA **190**
Yasmin de Oliveira Matos Azevedo
Bruna Pereira dos Santos Menezes
Adriana Freire Pereira Férriz
Bruna Pinto Andrade
Amanda Vanessa Leite Sousa

- DO ESCRAVO LIBERTO AO DISCENTE COTISTA: a luta pela garantia de permanência estudantil para população negra após a implementação da Lei de Cotas e o compromisso com a dívida histórica
Camila Novaes da Silva **204**
- A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
Cassia Engres Mocelin **213**
- A FORMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL EM PORTUGAL: uma análise socio-histórica e política do processo do ensino superior
Fabrcia Cristina de Castro Maciel
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Maria Irene Carvalho **228**
- A IMPORTÂNCIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: o avanço neoliberal no Brasil como ameaça às políticas de permanência universitárias
Millena Rivânia Brilhante Campêlo **241**
- A IMPORTÂNCIA DO USO DA INTERSECCIONALIDADE GÊNERO, RAÇA E CLASSE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS
Pollyana Gonçalves dos Inocentes
Brenda Vanessa Pereira Soares **256**
- A INSERÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: formas de resistência do ingresso à permanência
Erika Leite Ramos de Luzia
Daiana Cristina do Nascimento
Andreia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni **272**
- AS RELAÇÕES DE TRABALHO E O PROCESSO FORMATIVO TEÓRICO-PRÁTICO DO ALUNO TRABALHADOR NA CONTEMPORANEIDADE
Marinete Dias Trabach **282**
- BREVE ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O SISTEMA DE COTAS NO BRASIL
Adriana de Souza Lima Queiroz
Rayane das Graças Silva Fagundes
Amabile Maria de Moura Passos
Leonardo do Carmo Lemos **297**

- EDUCAÇÃO CRÍTICA, POSSIBILIDADE NA ERA DO CAPITAL E O PROJETO
ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL **307**
Maicow Lucas Santos Walkers
Eliana Bolorino Canteiro Martins
- NOS ENCONTROS DA VIDA A CONSTRUÇÃO DE UMA REFLEXÃO
COLETIVA: primeiros resultados dos estudos do NUMAR E NEEAE **321**
Simone Eliza do Carmo Lessa
Thamires Pereira dos Santos
Ana Claudia da Silva de Araujo
Brena da Silva Ferreira
Gabriela Carolina Mendes Morello
- O ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL E O PRECONCEITO CONTRA A
DIVERSIDADE SEXUAL **332**
Marco Gimenes dos Santos
- O GOLPE, A VIRADA À DIREITA, O REACIONARISMO E A REGRESSÃO
DE DIREITOS: impactos na incompleta, frágil e perseguida política
educacional brasileira **344**
Simone Eliza do Carmo Lessa
Thamires Pereira dos Santos
Mariana de Oliveira Barros
Suelem Dantas da Silva
- O TRABALHO DO (A) ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:
principais resultados do levantamento da produção de conhecimento
nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social públicos da região
Sudeste do Brasil **356**
Mireille Alves Souza
Eliana Bolorino Canteiro Martins
- UM ESTUDO DO NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS AO LONGO DOS
ÚLTIMOS QUATRO ANOS NO AUXÍLIO MORADIA DA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DA UFCA NO CONTEXTO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO
DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS **370**
Juliana Moreira Dias
Vivian Faustino Martins
Joseane Gomes Sales
Kaliany de Lacerda Tavares

- ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: contando uma história em movimento **382**
Ana Kelly Arantes
Helena Mara Dias Pedro
Natália Aparecida Dornelas Miranda
- ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SEU PAPEL NA PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFPI/ CAMPUS FLORIANO: a perspectiva estudantil **395**
Jakelinne Lopes de Sousa Miranda
Patrícia Teles de Alencar Sousa
Sonia Cristina Ferreira Maia
Maria Valdicelsia Soares Leal
Kênia Cosme da Silva Cardozo
- ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: incertezas no horizonte **409**
Talita Prada
- RESIDÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A Experiência do IF Baiano Campus Santa Inês **425**
425
Nívia Barreto dos Anjos
- JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: uma análise a partir das decisões proferidas pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais **439**
Maysa Andrade Lemos Silveira
Liliane Cristina de Oliveira Hespanhol
Julia da Silva Oliveira Gonçalves
Eliana Bolorino Canteiro Martins
- A DIMENSÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, NA RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA NUMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, ASSESSORIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO **453**
Jurema Alves Pereira
- AValiação DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO (AAP) COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA **468**
Renato Euclides Martinelli
- DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: inserção histórica em processos de organização da cultura **481**
Iris de Lima Souza

REQUISIÇÕES INSTITUCIONAIS E AUTONOMIA PROFISSIONAL EM DEBATE: versando sobre desvios e acúmulo de função no exercício de assistentes sociais na assistência estudantil **490**

Jéssica Oliveira Monteiro

Jonatas Lima Valle

Leticia Amed

SOCIALIZANDO DIREITOS E ESTIMULANDO O SENSO CRÍTICO: desafios na experiência do Projeto de Extensão Disseminando Direitos e Serviços Sociais **503**

Mariana de Araujo Lopes

Aline Pamela de Lima Santiago

Jonatas Lima Valle

Fernanda Ventura Pereira de Oliveira

EDUCAÇÃO E GESTÃO NO SERVIÇO SOCIAL: DIMENSÕES PRESENTES NO COTIDIANO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL **515**

Geise de Oliveira Benevides

Maria José de Oliveira Lima

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES E COMUNIDADE **531**

Williana Angelo

Mayara Gomes Cadette

Aline Paes Araujo

Michelli Aparecida Daros

SOBRE OS AUTORES **545**

PREFÁCIO

No decorrer dos anos experienciando e também observando nossos antepassados aprendi que a história é feita de construções coletivas, que a coragem é um valor determinante à resistência e aos enfrentamentos de cada tempo, e este ultrapassa nossa existência, sem com isso significar o fim de tudo.

Esse e-book nos dá essa dimensão por nos oportunizar o diálogo advindo de pesquisas e reflexões das experiências de trabalho de quem vem construindo coletivamente e com coragem o Serviço Social na Educação. Já se vão 10 anos que o primeiro grupo de pesquisa que discute especificamente essa temática no Serviço Social vem desenvolvendo ações em prol do ensino e da pesquisa na área. Trata-se do GEPESSE – Grupo de estudos e pesquisa sobre o Serviço Social na área da Educação vinculado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Franca/SP e por ser um grupo interinstitucional também existe na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, no Rio de Janeiro/RJ e na Universidade Federal da Bahia, em Salvador/Bahia. Os textos que aqui encontramos resultam do esforço coletivo do GEPESSE, pois tratam-se de palestras e da seleção, a partir de critérios científicos, dos 30 melhores trabalhos apresentados no

II Seminário internacional de Serviço Social na Educação e do VI Fórum sobre Serviço Social na Educação, ocorridos em 2020. Ou seja, com essa publicação os eventos se estendem e nos alcançam generosamente com o seu conteúdo.

Com essa capacidade produtiva que potencializa a visibilidade do realizado esse e-book nos permite compreender que nossa profissão vem colaborando com a Educação e ao longo do tempo, mesmo não sendo uma área de grande empregabilidade de assistentes sociais comparada a outras políticas sociais, temos refletido sobre nosso papel no setor, além de apoiar os professores e trabalhadores da Educação em suas pautas reivindicatórias e a Educação pública como um direito universal, laica, crítica, de qualidade e com financiamento público.

Outra dimensão que esse e-book nos dá é a compreensão histórica dos processos de luta uma vez que ele é lançado no momento em que a Política de Educação tem perspectivas de ocupar um espaço maior na profissão por ter as condições legais e financeiras para maior empregabilidade de assistentes sociais. Importa destacar que para que esse momento se tornasse realidade participaram muitos profissionais, pesquisadores, especialistas e várias gestões e representações do conjunto CFESS/CRESS - unidade política entre o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisas em Serviço Social (ABEPSS) os quais dedicaram tempo e talento para esse momento de conquista.

Ao longo desses últimos 20 anos de luta que nos levou à promulgação da Lei 13935/2019 importa registrar o quanto a parceria das entidades de representação da Psicologia (Conselho Federal de Psicologia - CFP, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, Federação Nacional de Psicólogos - FENAPSI) qualificou o processo e vem colaborando para consolidar a presença de assistentes sociais e psicólogas/os na Educação Básica. Cabe destacar o segundo semestre do exigente ano de 2020 quando intensificaram as articulações e estratégias na luta pelo novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e pela sua regulamentação, uma vez sê-lo um instrumento permanente de financiamento da educação básica pública – por-

tanto, extremamente disputado por setores privados da Educação e afins. Para além da luta para que o fundo público se mantivesse totalmente destinado à Educação pública a questão sobre a inclusão de psicólogos e assistentes sociais na folha de pagamento estava posta, sendo vital à implementação da Lei 13.935 esse reconhecimento.

Vitória!! Por incrível que pareça em um ano tão complexo, de tantas perdas e desmontes de direitos, o mês de dezembro de 2020, estando às portas o recesso natalino, nos trouxe de presente a afirmação societária da Educação como papel do Estado e que assistentes sociais e psicólogos têm competências e atribuições que colaboram para qualificar a Educação no nosso país. Para a nova etapa da luta nesse ano que inicia, além de nos voltarmos para os estados e municípios para a implantação da lei 13935 está em evidência a execução do discurso empreendido ao longo dos anos de que o Brasil precisa do Serviço Social crítico e qualificado para que na Educação básica as intervenções profissionais assegurem e articulem direitos humanos e sociais afinados com a doutrina de proteção da criança e do adolescente.

Nesse sentido, esse e-book traz consigo o potencial de ser um referencial teórico-metodológico histórico para as/os assistentes sociais pela envergadura de seu conteúdo e pela necessidade de atualização da categoria no momento. Um giro pelo sumário já nos indica que cada página escrita está comprometida em contribuir para subsidiar a categoria em relação às suas competências e atribuições articuladas aos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 (CEP), na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) uma vez que neles estão presentes os fundamentos do projeto ético-político profissional hegemônico no Serviço Social brasileiro. Aquece o coração ver os textos especialmente elaborados sobre a dimensão socioeducativa do trabalho do assistente social e da relação com os movimentos sociais. Sem dúvida um importante passo para atualizar o debate sobre a função de educador/a político/a no trabalho profissional no geral e também como uma atividade na Educação.

De qualquer forma, com tantos desafios que se colocam nesse período turvo é prudente reforçar que ao atuar no âmbito da Política de Educação façamos nos especializando sobre seu universo inscrito na totalidade da di-

nâmica do capitalismo e nas particularidades deste para países periféricos e de economia dependente como o nosso. Importa também que saibamos a partir da análise, identificação e intervenção nas expressões da Questão social que se manifestam no ambiente escolar, sem desconectar da totalidade, reconhecer a função social da escola, bem como estar atentas e atentos aos processos de naturalização e internalização das formas de reprodução da sociedade capitalista. A presença de assistentes sociais no campo da Educação – seja atuando diretamente nas escolas, seja exercendo papéis na gestão dos sistemas públicos de educação – é fundamental para que se efetive, cada vez mais, a universalização da educação como direito fundamental a todas e todos.

Assim como o Cerrado – a savana brasileira que tem sua força nas raízes profundas sigamos agradecidos a aqueles que nos antecederam, aos que estão disponíveis nesse momento da travessia fazendo história e às pessoas que ainda vão chegar. Contudo, estejamos conscientes da responsabilidade e compromisso ético e político pela luta por uma nova sociabilidade; da necessária competência teórica e metodológica na fundamentação de nossas intervenções; e do investimento técnico, operativo e investigativo que poderão contribuir para um projeto de emancipação humana como um horizonte a ser almejado. E tudo isso envolto à delicadeza indispensável aos sujeitos históricos deste tempo presente de ofensiva reacionária, de retiradas de direitos, de incertezas. Como sinalizado por algumas gestões do CFESS o melhor é ir à luta, com atitude crítica nesses tempos de luta e resistência. Uma boa leitura à todas e todos e que as páginas a seguir sejam apreciadas com o objetivo, inclusive de gerar novas reflexões e construções neste campo de intervenção que nos desafia! E que não nos falte a disponibilidade e generosidade do GEPESSE na organização e efetivação de eventos, bem como na socialização da produção de conhecimentos. Parabéns às pessoas envolvidas! Sigamos juntas e juntos dialeticamente, mas em frente.

Kênia Augusta Figueiredo
Planalto Central do Brasil
Janeiro 2021.

APRESENTAÇÃO

O E-book intitulado “A permanência estudantil e as estratégias de resistências” é resultante do II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E VI FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, com a referida temática, realizado em novembro de 2020, que congregou pesquisadores, docentes, discentes e profissionais assistentes sociais, educadores, psicólogos dentre outros que se interessam pelas temáticas referentes à política de educação e o trabalho dos assistentes sociais inseridos no trabalho coletivo em diferentes instituições educacionais em vários níveis e modalidades de ensino. O evento é organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação – GEPESSE, que possui uma peculiaridade, é interdisciplinar articulando os programas de pós-graduação em Serviço Social das universidades públicas: UNESP/Campus de Franca/SP, UERJ/Rio de Janeiro e UFBA/BA. Os seus principais objetivos são: propiciar um espaço fecundo de reflexão crítica e articulações estratégias individuais e coletivos dos cientistas sociais, estudantes, docentes, profissionais da área do Serviço Social e da Educação no processo de defesa da educação como direito humano e social e que deve ser pública, integral, e de qualidade para a construção e desenvolvimento da cidadania e fortalecer o reconhecimento da significativa contribuição do Serviço Social em todos os níveis

de ensino, espaços socioocupacionais do assistente social, para viabilizar o acesso, a permanência, a qualidade e a gestão democrática da educação escolarizada.

A expressão – “permanência estudantil na educação”, descrita no título do evento e também desta obra, esta forjada em uma concepção crítica, libertadora de educação, que compreende o desenvolvimento do ser social em todas as suas dimensões humanas: intelectual, física, emocional, social e cultural. Neste sentido, a educação escolarizada deve garantir o acesso, a permanência, a gestão democrática e a qualidade socialmente referendada da educação. Inclusive a própria Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB/1996), no 3º artigo, indica entre outros princípios, a “igualdade de condições de acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Portanto, requer o enfrentamento de todas as questões (objetivas e subjetivas) que excluem os estudantes do direito humano e social que é a educação escolarizada, com intuito de viabilizar o acesso aos conhecimentos, saberes socialmente construídos pela humanidade. Na sociabilidade capitalista, conforme afirma Saviani (2003) a “educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI, 2003, p. 93).

No momento histórico que vivemos – com a crise sanitária decorrente da pandemia da COVID-19 e a imposição do distanciamento social, que afeta toda a humanidade, especificamente no Brasil, as desigualdades sociais que marcam a sua formação sócio-histórica são acirradas e impactam nas políticas sociais que, nas últimas décadas, a partir da perspectiva neoliberal tem se desenhado de forma excludente, focalista. Na política educacional, de maneira geral, a situação deflagrada pelo Novo Coronavírus trouxe reorganizações de acordo com as peculiaridades de cada nível de ensino. Todo esse contexto expõe a realidade dos estudantes e suas famílias, principalmente os provenientes da classe trabalhadora, que enfrentam a luta pela sobrevivência, sem ter a devida proteção social do Estado. É neste cenário que acreditamos na significativa contribuição dos conhecimentos aflorados no II Seminário Internacional e explicitado neste E-book, que podem provocar estratégias de enfrentamento aos ataques a educação, ao pensamento crítico, portanto, fazendo parte da proposta de RE-

SISTÊNCIA. Nesta oportunidade consideramos importante parabenizar as categorias profissionais de assistentes sociais e psicólogos pela conquista obtida recentemente com a aprovação da Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Efetivar essa lei continua sendo um grande desafio, porém a sua aprovação (resultante de 20 anos de luta dessas categorias profissionais, com o empenho dos órgãos representativos: do conjunto CFESS/CRESS, da ABEPSS e da ENESSO e também do Conselho Federal de Psicologia e outras instâncias desta categoria profissional) expressa o poder da luta coletiva. Paulo Freire afirma: “conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si” (FREIRE, 2002, p. 5). Na segunda edição do evento internacional e na sexta edição do Fórum do Serviço Social na educação, inauguramos a atividade de Mesas coordenadas com a participação de grupos de pesquisas da UNESP/Campus de Franca nos brindando com apresentações de pesquisa articulando a temática específica do grupo de pesquisa com interface da educação. Estiveram presentes os seguintes grupos: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação profissional em Serviço Social – GEFORMSS, líder Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira; Grupo de estudos e Pesquisas Gestão socioambiental e a interface com a questão social – GESTA, líder Dra. Maria José Lima de Oliveira; Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas públicas infância e adolescência – GEPIA, líder Dra. Maria Cristina Piana e Grupo - Prática de Pesquisa – PRAPES, líder Dra. Josiani J. Oliveira. As palestras da Dra. Kátia Regina de Souza Lima (UFF), do Dr. Valdemar Sguissard (UFSCAR) e Dr. Pedro Ganzelli (UNICAMP) evidenciaram os meandros, os desafios da política de educação brasileira, com ênfase na educação superior e educação básica em face da privatização, mercantilização, da ofensiva da direita que se espraiam em todas as políticas sociais, mas, de forma peculiar na educação em tempos neoliberais. Nesta perspectiva, tivemos a oportunidade de refletir sobre os impactos do ideário neoliberal na educação e o posicionamento do Serviço Social através das experiências do Chile, com a palestrante Dra. Alicia Araya Ruiz; da Argentina com as contribuições de Bárbara García Godoy e Silvina Cuella, por fim, a experiência de Angola, com as reflexões de Daniel Luciano Muondo e Bernardino Manuel de Almeida (discentes do Programa de Pós-Graduação em Serviço

Social UNESP/Campus de Franca/SP). No evento foram apresentados os resultados da pesquisa realizada sobre “O trabalho do assistente social na educação nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Paraíba”, os pesquisadores, integrantes do GEPESSE: o Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (vice-líder); a Prof. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins (líder) e Prof. Dra. Adriana Freire Pereira Férriz (coordenadora – GEPESSE UFBA/BAHIA), foram os palestrantes. Em comemoração aos 10 anos de existência do GEPESSE, realizamos a pesquisa denominada: “A produção do conhecimento dos integrantes deste grupo de pesquisa no período: 2010-2019”, que foi apresentada pela Dra. Mireille Gazotto. Para além dessas palestras, com intuito de divulgar a produção do conhecimento sobre o Serviço Social na Educação, realizamos o lançamento de livros, que mesmo de forma virtual, propiciou a socialização de cinco obras através da apresentação dos respectivos autores. Por fim, ocorreu a apresentação de 66 trabalhos reforçando a relevância da produção do conhecimento nesta área e mobilizando frutíferas reflexões. Apesar dos significativos avanços no debate e na produção do conhecimento sobre o Serviço Social na Educação nas últimas décadas, ainda é restrita a reflexão teórica em relação à temática e principalmente a divulgação de relatos de experiências profissionais. Neste sentido, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE), nos seus dez anos de existência, têm empenhando esforços para propiciar a realização bianual de eventos com intuito de promover o processo reflexivo referente às diversas nuances da política educacional e o trabalho do assistente social inserido no trabalho coletivo em diversos espaços socioocupacionais desta política social. Este e-book se constitui a expressão de um dos objetivos deste grupo de pesquisa - socializar conhecimentos apresentando o conteúdo das palestras ministradas no evento, bem como, as reflexões e os relatos de experiências descritos nos 30 melhores trabalhos avaliados pela Comissão Científica.

Dr^a Eliana Bolorino Canteiro Martins

Líder do GEPESSE

Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

Vice-líder do GEPESSE


Dra. Adriana Freire Pereira Férriz

Coordenadora GEPESSE – UFBA/BA

I PARTE



PALESTRAS MINISTRADAS NO II SEMINARIO INTERNACIONAL SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO




A EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE OFENSIVA DA DIREITA

Kátia Regina de Souza Lima

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um panorama da educação superior brasileira, especialmente, em um contexto de ofensiva ultraconservadora do capital. No primeiro momento, o texto apresenta breves reflexões sobre a gênese e o desenvolvimento da educação superior no Brasil até o início do século XXI, problematizando o nexo estruturante entre os padrões dependente de desenvolvimento e de educação superior que encontra no privatismo seu eixo condutor.

No item *Da “travessia de uma ponte” ao “Future-se”*, o texto problematiza como o avanço ultraconservador conduzido pelas frações reacionárias da burguesia brasileira e expresso na pauta de ação política do Governo Temer (2016/2018) e do Governo Bolsonaro (2019/em curso) incide em intensa reconfiguração da política de educação superior brasileira estruturada em dois eixos: (i) o aprofundamento da sua privatização e (ii) a desqualificação



do pensamento crítico e criativo pela defesa da neutralidade axiológica do conhecimento desvinculado de suas bases científicas.

A articulação desses dois eixos busca ampliar e aprofundar a concepção da educação como lucrativo serviço e, simultaneamente, capturar a subjetividade dos/as trabalhadores/as com vistas a garantir o silenciamento e o apassivamento das suas lutas, resultando em novos desafios educacionais impondo aos trabalhadores da educação a construção da unidade na luta em defesa da educação pública e gratuita brasileira.

CAPITALISMO DEPENDENTE E UNIVERSIDADE

A inserção capitalista dependente do Brasil na economia mundial e a natureza da burguesia brasileira são dois elementos teóricos, e, portanto, políticos, fundamentais para apreensão da gênese e do desenvolvimento da educação superior. No Brasil, o capitalismo nasce e se desenvolve sob as marcas do padrão dual de expropriação do excedente econômico e do padrão compósito de hegemonia burguesa que sustentavam e permanecem sustentando as classes dominantes brasileiras e internacionais (FERNANDES, 1975).

A impossibilidade de realização da revolução burguesa clássica, no Brasil, está associada, conforme o pensamento florestaniano, aos limites da racionalidade do próprio padrão dependente de desenvolvimento e à mentalidade burguesa – o padrão de hegemonia burguesa inerente ao capitalismo dependente – como um prolongamento da avidez e da violência senhoriais, bem como dos sucessivos arranjos e pactos conservadores para salvaguardar seus interesses de classe.

Identificando os requisitos estruturais e dinâmicos das particularidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, Florestan Fernandes (1968, 1975) considera que a natureza da burguesia brasileira será forjada na configuração do padrão compósito de hegemonia burguesa que faz com que a burguesia associe-se, historicamente, ao imperialismo e aos setores mais arcaicos da economia brasileira, operando, simultaneamente, o padrão dual de expropriação do excedente econômico. Assim, a riqueza produzida coletivamente pelos trabalhadores no Brasil é repartida entre burguesia internacional e burguesia brasileira enquanto duas faces do mesmo projeto de dominação.



O perfil ultraconservador da burguesia brasileira e suas ações antissociais e antinacionais de exploração crescente da força de trabalho; de exportação de parte do excedente econômico para os centros imperialistas; de privilegiamento da lucratividade do capital e de intensificação das desigualdades econômicas, políticas e sociais formatam uma “modalidade duplamente rapinante do capitalismo” (FERNANDES, 1975, p. 40), forjando uma mentalidade burguesa extremamente reacionária, egoísta e estreita, que realiza uma superexploração da força de trabalho, gerando setores da classe trabalhadora apartados do acesso às condições mínimas de vida inerentes ao próprio capitalismo.

Violência e sobre expropriação são elementos estruturantes da natureza da burguesia brasileira, fazendo com que a frágil democracia restrita em curso historicamente no Brasil, sob qualquer ameaça mínima à estabilidade da ordem burguesa, adquira a feição de uma catástrofe eminente, provocando estados de extrema rigidez estrutural.

A partir destas análises, Florestan Fernandes (1975B) considera que o padrão compósito de hegemonia burguesa instaurado no Brasil faz com que a conservadora burguesia brasileira tenha, ao longo da nossa história, dificuldades em garantir até mesmo as reformas educacionais exigidas pelo próprio capitalismo. Para uma sociedade que não viveu a revolução burguesa clássica, a concepção burguesa de *revolução educacional* significa um conjunto de avanços relativos que podem ameaçar a concentração de renda, prestígio social e poder que a consolida historicamente enquanto classe.

O padrão dependente de educação superior expressa, neste sentido, o papel deste nível de educação nos países da periferia do capitalismo: (i) a constituição de um importante campo de exploração lucrativa para os setores privados brasileiros e internacionais e (ii) a transmissão e adaptação de conhecimentos produzidos nos países centrais para formação aligeirada dos trabalhadores e a formação de quadros dirigentes, quando direcionada aos filhos da burguesia.

Com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a expansão do acesso à educação passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa sob a imagem de uma política inclusiva. Esse processo foi historicamente confrontado



pela pressão de professores e estudantes para a destruição da monopolição do conhecimento pelas classes dominantes e pela democratização interna das universidades públicas. Por outro lado, as diversas frações da burguesia brasileira reivindicavam a modernização da educação superior para atender às alterações no mundo do capital. Esse debate foi travado na década de 1960, quando a reforma universitária entrou na pauta política como importante reforma de base ou reforma de estrutura (FERNANDES, 1975B) reivindicada pelos movimentos sociais.

A expansão do acesso à educação superior realizada pelo regime burguês-militar ocorreu, segundo Florestan Fernandes (1975B), de forma combinada com o aumento significativo do setor privado na área educacional, atendendo as políticas dos organismos internacionais, como o Acordo MEC-USAID. Com a reforma universitária consentida e conduzida pelo regime burguês-militar foram realizadas mudanças que não alteravam, contudo, o padrão dependente de educação superior.

Esses elementos políticos não foram superados sequer pelo processo instaurado na Assembleia Constituinte, pois a Constituição de 1988, com o seu caráter híbrido e ambíguo, manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado – laico e confessional –, por meios diretos ou indiretos (LIMA, 2007).

Florestan Fernandes (1995), analisando a educação superior nos anos de 1990, afirma que a universidade brasileira estava em profunda crise gerada pelas alterações na configuração da luta de classes e da dominação imperialista que pautava a privatização de setores estratégicos do país, entre esses, a educação. A crise da universidade é, desta forma, imposta pela crise constante do capital em sua busca incessante pela lucratividade e pela conformação de mentes e corações ao seu projeto societário¹.

Nestes marcos, a expansão do acesso ocorre, historicamente, associada à ação direta do setor privado na área educacional, caracterizando um eixo estruturante da educação superior no capitalismo dependente e evidenciando um processo que terá novas expressões na década de 1990 e nas duas primeiras décadas do novo século.

1 Uma importante análise crítica do significado político da crise da universidade pública pode ser encontrada em Martins (2018).



Os dados apresentados no Censo da Educação Superior de 2002 revelam o processo de ampliação do número de Instituições de Ensino Superior/IES privadas durante a década de 1990 e início do século XXI. Em 1991, do total de 893 IES, 222 eram instituições públicas e 671 eram instituições privadas. Em 2002, identificamos o aumento do número de instituições privadas: do total de 1.637 instituições no país, 195 eram públicas e 1.442 eram privadas (MEC/INEP, 2002). Tal centralidade no setor privado, também poderá ser observada no número de matrículas nos cursos de graduação. Em 1991, do número total de matrículas na graduação (1.565.056), 38,7% estava concentrado nas instituições públicas, enquanto 61,3% estava nas IES privadas. Em 2002, identificamos o aumento exponencial no número de matrículas no setor privado: de 61,3%, em 1991 para 69,7% (MEC/INEP, 2002).

Este processo de privatização não foi alterado no início do novo século, como revelam os dados do *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior*. Segundo o documento, em 2017, do total de 2.448 IES, 296 eram públicas e 2.152 eram IES privadas (MEC/INEP, 2017).

Assim, se em 1991 do total de 893 IES, 671 eram privadas; em 2017, do total de 2.448 IES, 2.152 eram instituições privadas, evidenciando o salto significativo de ampliação do referido setor nos primeiros anos do século XXI. A concentração de matrículas de graduação no setor privado também foi mantida. Segundo o mesmo documento, em 2017, foram registradas 3.226.249 matrículas, sendo 589.586 nas instituições públicas e 2.636.663 nas instituições privadas (MEC/INEP, 2017).

A análise do número de instituições e de matrículas no período de 1991 a 2017 demonstra como a privatização constitui-se um eixo estruturante da política de educação superior no Brasil. Esse número de instituições e matrículas no setor privado foi garantido, inclusive, pelo uso do fundo público. No período 2003-2010, ações como o Programa Universidade para Todos (ProUni) (Lei 11.096/2005) e, especialmente, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Lei 10.260/2001) tiveram centralidade para o fortalecimento do setor privado da Educação Superior, conforme indicam as análises de Queiroz (2015, p. 52):

A LOA, em 2013, antevia destinar R\$ 1.644.604.823,00 (um bilhão, seiscentos e quarenta e quatro milhões, seiscentos e quatro mil, oitocen-



tos e vinte e três reais) ao FIES. Porém, o governo Dilma direcionou R\$ 5.596.506.179,43 (cinco bilhões, quinhentos e noventa e seis milhões, quinhentos e seis mil, cento e setenta e nove reais e quarenta e três centavos), atingindo a verba estipulada em 340,29% acima do previsto.

O fortalecimento do setor privado como diretriz geral para a política de educação superior foi mantido na Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Em relação à educação superior, as metas 12, 13 e 14 do PNE tratam, respectivamente, da elevação da taxa de matrícula neste nível de ensino, da qualificação do corpo docente e da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Entre as várias estratégias para o alcançadas referidas metas na graduação e na pós-graduação está a expansão do FIES.

Além destes aspectos, a Meta 20, que trata da ampliação do investimento público em educação, indica que o patamar de 10% do PIB deverá ser atingido em 10 anos. Quando analisamos o conteúdo desta meta articulado com a indicação do FIES como fonte de financiamento da educação superior, evidencia-se de que forma o PNE 2014/2024 privilegia os subsídios públicos para o setor privado da educação (LIMA, 2015).

A análise dos dados apresentados demonstra que a privatização da educação superior é uma política de Estado, fazendo com que sua oferta seja concebida pela burguesia como oportunidade de movimentação no lucrativo “mercado educacional” e, simultaneamente, de desresponsabilização do Estado com a oferta e o financiamento da educação pública.

No contexto interno de crise econômica e política, como expressão da crise mais ampla do capitalismo, o Governo Federal (2011/2016), apesar de manter a política de concessão ao capital, tendo como pauta central o ajuste fiscal permanente², encontrou-se pressionado por novas disputas,

2 O tributo colonial da dívida pública e a lógica do ajuste fiscal permanente constituíram o fundamento político-econômico das principais ações do Governo Federal no período 2003/2016. Em 2006, final do primeiro governo Lula da Silva, 40% do Orçamento Geral da União foi gasto com o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, enquanto 1,96% foi alocado para a educação. Em 2010, final do segundo governo Lula da Silva, 44% do Orçamento Geral da União foram gastos com o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e 2,89% foram direcionados para o financiamento da educação. Em 2011, primeiro ano do governo Dilma Rousseff, 45,05% do OGU foram alocados para o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e 2,99% para a educação. Em 2016, 43,94% do OGU foram gastos com o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública e 3,70% para a educação. Para análise detalhada desses dados, consultar <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/graficos-de-pizza-do-orcamento-geral-da-uniao-executado-2011-2018/> Acesso em: 28 out. 2020.



marcado, também, pelo aumento da efervescência social ocorrida no ano de 2013 (SAMPAIO JR., 2012 e 2017). Tais disputas inauguraram uma nova fase da ofensiva do capital realizada pelas frações mais agressivas e conservadoras da burguesia, incidindo diretamente na intensa refuncionalização da política de educação superior, como examinaremos a seguir.

DA “TRAVESSIA DE UMA PONTE” AO “FUTURE-SE”

Neste contexto político, mais precisamente em outubro de 2015, foi divulgado o documento intitulado *Uma Ponte para o Futuro*, elaborado pela Fundação Ulisses Guimarães, do PMDB. O documento é apresentado como um Programa de Governo que se destinava ao desenvolvimento da economia brasileira pelo enfrentamento da crise fiscal gerada com as despesas públicas e a paralisação dos investimentos privados. Considerava que o papel do Estado era “... distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade” (PMDB, 2015, p.4).

O Estado era concebido como incentivador da iniciativa privada e condutor do ajuste fiscal, pois, segundo o referido documento, “sem um ajuste de caráter permanente que sinalize um equilíbrio duradouro das contas públicas, a economia não vai retomar seu crescimento e a crise deve se agravar ainda mais” (PMDB, 2015, p. 5).

O documento criticava as despesas públicas aprovadas com a Constituição Federal de 1988, especialmente as despesas obrigatórias ou vinculações constitucionais e os benefícios previdenciários e anunciava a pauta política do governo Temer: (i) o aprofundamento da política de pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, em detrimento do financiamento público das políticas públicas; (ii) as desvinculações das receitas da União, especialmente dos gastos com saúde e educação públicas e (iii) a contrarreforma da Previdência Social.

Para garantir o ajuste fiscal, o documento reivindicava a autonomia absoluta do Governo Federal na organização do Orçamento Anual da União, isto é, “acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação (...)” (PMDB, 2015, p.9) e o fim dos



reajustes automáticos, seja para salários ou para benefícios previdenciários, eliminando a indexação de qualquer benefício ao valor do salário mínimo, defendendo a necessidade de “(...) ampliar a idade mínima para a aposentadoria, de sorte que as pessoas passem mais tempo de suas vidas trabalhando e contribuindo, e menos tempo aposentados” (PMDB, 2015, p. 11).

As políticas apresentadas no documento *Uma Ponte para o Futuro*, divulgado em outubro de 2015 foram materializadas pela aprovação no Senado Federal, em 13/12/2016, da Proposta de Emenda à Constituição 55 (PEC dos Gastos Públicos), atual *Emenda Constitucional 95/2016*, e pelo documento intitulado *A Travessia Social - uma ponte para o futuro*.

A EC 95/2016 foi promulgada depois de tramitar, na Câmara, como Proposta de Emenda à Constituição/PEC 241 e, no Senado, como PEC 55. A EC 95/2016 instituiu o novo regime fiscal, limitando os gastos públicos por vinte exercícios financeiros, ou seja, por vinte anos. Tal regime fiscal implica no congelamento dos investimentos públicos nas políticas públicas, na medida em que revoga a vinculação das despesas com saúde e educação aos percentuais da receita líquida da União. Disso resulta que os investimentos públicos em saúde e educação terão, em termos reais, os mesmos valores de 2017, desconsiderando o crescimento da população brasileira e as demandas sociais pela ampliação do acesso à saúde e à educação públicas. Além do congelamento na alocação das verbas públicas para as políticas públicas, a EC 95/2016 congela os reajustes salariais de funcionários públicos e a realização de concursos públicos. Apesar das lutas da classe trabalhadora contra a sua aprovação, a PEC foi promulgada como EC 95 em 15/12/2016.

O documento intitulado *Travessia Social – uma ponte para o futuro*, elaborado pela Fundação Ulysses Guimarães, do PMDB foi divulgado em 2016, apresentando a política do Governo Federal para os programas sociais (PMDB, 2016). A leitura atenta do documento revela que a manutenção do padrão dependente de desenvolvimento está expressa nas concepções do papel do Brasil na economia mundial como exportador de *commodities* minerais e agrícolas e do Estado como condutor do arcabouço jurídico que opera a contrarreforma trabalhista e a revisão do sistema tributário, de forma a atender aos interesses econômicos de parceiros privados internacionais e locais, conduzindo, assim, os históricos mecanismos de sobre apropriação e sobre expropriação capitalistas constitutivos do capitalismo dependente.



A lógica privatizante que caracterizou o período 2003/2016 será, portanto, aprofundada e ampliada no governo Michel Temer (2016/2018). Como afirmamos anteriormente, o tripé (i) ajuste fiscal para o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública; (ii) diminuição da alocação da verba pública para o financiamento das políticas públicas, entre estas a educação superior e (iii) fortalecimento do setor privado, via fundo público, constituiu o eixo condutor da contrarreforma do Estado e da educação superior no referido período. Em 2017, 39,70% do Orçamento Geral da União (OGU) foi alocado para o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, enquanto, 4,10% foi direcionado para a educação. Em 2018, 40,66% do OGU foi direcionado para o referido pagamento e 3,62% para a educação (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2018).

A análise da Sinopse Estatística da educação superior divulgada pelo INEP (2017) evidencia a relação entre o ajuste fiscal permanente e a mercantilização da educação superior. No referido ano, do total de 2.448 instituições de ensino superior no Brasil, 296 eram públicas e 2.152 eram instituições privadas. Deste total de 2.448 IES, 199 eram universidades; 189 centros universitários; 2.020 faculdades isoladas e 40 eram institutos federais e CEFETs. Em relação ao número de matrículas na graduação, encontramos a seguinte distribuição: do total de 8.286.663 matrículas, 2.04.356 em IES públicas e 6.241.307 estavam concentradas em IES privadas. A análise dos dados apresentados pelo INEP (2017) demonstra a intensificação da privatização da educação superior. Se em 2010, as matrículas nas IES privadas somavam 4.376.001; em 2017 essas matrículas alcançam números ainda maiores: 6.241.307 (MEC/INEP, 2017).

O fortalecimento do setor privado, especialmente pelo ProUni e pelo FIES³, foi articulado à redução da verba pública alocada para a educação superior pública. Segundo informações da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2017, s/p):

3 Uma importante referência do aprofundamento da privatização está na instituição do Novo Fies pela Medida Provisória n° 785/2017, que dividiu o programa em modalidades, extinguindo o período de carências e obrigando os estudantes a começarem a pagar imediatamente o financiamento logo após a conclusão do curso, bem como, abriu a possibilidade para financiamento pelos bancos privados, garantindo, ao capital, a ampliação de uma lucrativa movimentação no promissor *mercado educacional*. Uma análise cuidadosa do Novo Fies pode ser encontrada em FREITAS (2019).



O orçamento de 2017 já representou corte significativo em relação ao de 2016 (6,74% nominal na matriz de custeio, 10% no programa de expansão Reuni, 40,1% em capital, 3,15% do Programa Nacional de Assistência Estudantil e mais 6,28% de inflação no período) e o orçamento para 2018 mantém os valores da matriz de 2017, reduz o Reuni em aproximadamente 11% e não recompõe a inflação do período, além de desconsiderar a expansão do sistema.

Se projetarmos a redução na alocação de verba pública para financiamento da educação superior pública nos próximos vinte anos, como preconiza a EC 95/2016, as perspectivas de agravamento da situação são ainda maiores.

É neste cenário de intensificação da ofensiva burguesa que a extrema direita assume o governo federal, com a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro para Presidência da República. Tal ofensiva, contudo, não é fenômeno exclusivamente brasileiro, mas, global e conduzida com a hegemonia do capital financeiro e de seus parceiros nos países capitalistas dependentes, ocorrendo no Brasil, na Argentina, em Honduras, no Chile, sem mencionar, entre outros, o governo Donald Trump, nos EUA.

A vitória eleitoral da ofensiva ultraconservadora no Brasil apresenta como horizonte político o aprofundamento da pauta de ação política do governo Temer (2016/2018) que teve no ajuste fiscal permanente a sua centralidade. Ao mesmo tempo em que opera a continuidade e o aprofundamento da política de privatização, o governo Bolsonaro (2019/em curso) apresenta novidades pelo alargamento da violência contra a classe trabalhadora e pela busca do silenciamento da crítica com a captura da subjetividade dos trabalhadores, tentando realizar, assim, o apassivamento das suas lutas.

O documento intitulado *O caminho da prosperidade - Plano de Governo (Bolsonaro)* foi apresentado com o slogan *Brasil acima de tudo e Deus acima de todos* em uma clara referência aos princípios da Frente Parlamentar Evangélica, importante base de apoio político ao atual governo. A análise cruzada do *Plano de Governo* e do documento intitulado *Manifesto à Nação: Brasil para os brasileiros*, divulgado pela referida Frente Parlamentar (2018) demonstra como o Plano de Governo foi elaborado dialogando diretamente com os princípios da bancada evangélica.



No *Manifesto*, a Frente Parlamentar Evangélica apresenta um planejamento estratégico para o Governo Federal fundado em quatro eixos: Modernização do Estado, Segurança Jurídica, Segurança fiscal e Revolução na Educação. A Modernização do Estado, conforme a proposta da Frente Parlamentar Evangélica está alicerçada no enxugamento da máquina administrativa e na ampliação das parcerias com o setor privado (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2018).

A Segurança Jurídica é identificada como a ação que operacionaliza o respeito aos contratos para viabilizar novos investimentos estrangeiros, enquanto, a Segurança Fiscal apresenta, conforme indica a Frente Evangélica (2018), quatro linhas de sustentação: a modernização tributária, a modernização previdenciária, a responsabilidade fiscal e a modernização comercial. Os três eixos indicam, portanto, a necessidade do ajuste fiscal permanente como política do Governo Federal.

O conteúdo programático do eixo Revolução na Educação articula a meritocracia, como a base de um sistema educacional de sucesso, com a concepção da escola sem ideologia e sem partido, criticando explicitamente o que identifica como “ideologia de gênero e a instrumentalização das escolas e universidades públicas a serviço de ideologias totalitárias e ditaduras comunistas” (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2018, p. 55).

No que trata especificamente do ensino superior brasileiro, o documento apresenta a necessidade de “libertar a Pós-graduação Mestrado e Doutorado da repressão aos professores, pela CAPES. Rever todos os métodos de uso do dinheiro público. Rever o Ensino Superior e modernizar a Graduação” (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2018, p.56). Para tal propõe que os docentes orientadores de Mestrado e Doutorado orientem mais de oito estudantes e que “todos os graduandos e pós-graduandos em universidades públicas trabalhem por um semestre para uma turma de analfabetos, da criança ao idoso, em todo o território nacional.

Baseando suas argumentações no estudo “Um Ajuste Justo: Análise de eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, elaborado pelo Banco Mundial em 2016, por solicitação do Governo Dilma Rousseff, o documento considera que “os alunos nas universidades públicas custam, em média, duas a três vezes mais do que os alunos matriculados nas universidades



privadas” (FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA, 2018, p. 59). Fica evidente, portanto, a base de fundamentação política da defesa da privatização da educação superior pelo aumento de IES privadas e pela privatização interna das IES públicas.

Estes quatro eixos, apresentados pela Frente Evangélica, estarão presentes no documento *O Caminho da Prosperidade - Plano de Governo (Bolsonaro)*. O Plano de Governo parte da mesma premissa defendida pela Frente: “é preciso devolver o Brasil para os brasileiros”, [pois] “nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira” (PARTIDO SOCIAL LIBERAL, 2018, p. 8).

Criticando o que identifica como “o legado do PT de ineficiência e corrupção” (PARTIDO SOCIAL LIBERAL, 2018, p. 13), o documento defende como princípios fundamentais a propriedade privada; o liberalismo econômico e uma nova forma de governar que tem na redução do tamanho do Estado uma das suas ações principais, assim como defendido no documento da Frente Parlamentar Evangélica.

O Plano de Governo apresenta três linhas de ação para o Governo Federal no período 2019/2022: segurança e combate à corrupção; melhorar a saúde e educar sem doutrinar e emprego e renda com equilíbrio fiscal. No que diz respeito a primeira linha de ação (segurança e combate à corrupção), indica como políticas do Governo Federal, entre outras: (i) a reformulação do Estatuto do Desarmamento, (ii) tipificar as *invasões* de propriedades rurais e urbanas no território brasileiro como terrorismo e (iii) o fortalecimento das Forças Armadas.

Em relação à Educação, o documento é bastante claro: “Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio / técnico” (PARTIDO SOCIAL LIBERAL, 2018, p. 41, grifos do próprio documento). Para tal, defende mudar a gestão escolar; modernizar o conteúdo das disciplinas e “expurgar a ideologia de Paulo Freire” (PARTIDO SOCIAL LIBERAL, 2018, p.46) das escolas e universidades. O Plano de Governo também destaca os seguintes eixos condutores das ações do governo Bolsonaro para a educação superior:



As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. *Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa.... Educação à distância: deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática* (idem, p. 46, grifos nossos).

Fica evidente como se dará a refuncionalização das universidades públicas: pelo aprofundamento das parcerias com a iniciativa privada; pela difusão da noção de empreendedorismo e pelo uso intensivo do ensino à distância. Em relação à inovação, ciência e tecnologia, o documento considera que o modelo atual de pesquisa e desenvolvimento no Brasil está esgotado, pois não pode depender de recursos públicos. Assim, segundo o documento, os jovens pesquisadores e os cientistas das universidades serão estimulados a buscar parcerias com empresas privadas, criando um ambiente favorável ao empreendedorismo no Brasil.

A análise dos documentos acima indicados (*O caminho da prosperidade-Plano de Governo* e *Manifesto à Nação: Brasil para os brasileiros*) evidencia as prioridades da pauta de ação política do Governo Federal (2019/em curso): (i) o ajuste fiscal permanente como eixo condutor das políticas em mais uma fase (ainda mais intensa) da contrarreforma do Estado pelo fortalecimento dos interesses privados locais e internacionais e o desmonte do serviço público federal, incluindo as universidades federais; (ii) a inserção capitalista dependente do país na economia mundial será aprofundada pela relação estabelecida entre o Brasil e os países hegemônicos, apresentada especialmente nos itens relativos à política econômica (fim do monopólio da Petrobras no Gás Natural; abertura comercial e a redução de muitas alíquotas de importação, entre outras ações) e à política de Ciência e Tecnologia; (iii) o incentivo de uma política de armamento da população e de criminalização dos movimentos sociais pela reformulação do Estatuto do Desarmamento e pela tipificação das ocupações de propriedades rurais e urbanas organizada pelos movimentos sociais como terrorismo e (iv) a contrarreforma da educação superior entra também em nova fase marcada pela desqualificação do pensamento crítico e criativo e pela defesa da neutralidade axiológica da produção de conhecimentos, associada ao aprofundamento da sua privati-



zação e mercantilização. Tal processo articula o financiamento público para as IES privadas com a drástica redução das verbas públicas para a educação superior pública realizada pela EC 95 e pelos sistemáticos contingenciamentos resultando, em curto prazo, na inviabilidade das tarefas de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas brasileiras, como evidenciam os dados apresentados pelo ANDES (2019, s/p):

O decreto 9.741[...] contingenciou R\$ 29,582 bilhões do Orçamento Federal de 2019. Com isso, a Educação perdeu R\$ 5,839 bilhões, cerca de 25% do previsto[...] Originalmente, Lei Orçamentária Anual (LOA) deste ano garantia R\$ 23,699 bilhões de verbas discricionárias para a Educação. Com o corte, os recursos disponíveis para gastos com custeio e investimentos em Educação caíram para R\$ 17,793 bilhões. As despesas discricionárias englobam desde os investimentos em universidades federais até compra de insumos básicos para o funcionamento dos serviços públicos.

É neste contexto de ofensiva ultraconservadora que o Governo Federal apresenta o “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se”. Nos limites desse texto, analisaremos a última versão do Projeto de Lei 3076/2020, apresentado pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados no dia 02/06/2020 que trata da criação do programa “Future-se”. No primeiro artigo do texto são apresentados os objetivos do programa:

I - incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais; II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; III - fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior; IV - estimular a internacionalização de universidades e institutos federais; e V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais (MEC, 2020, p.1).

O texto do PL, portanto, deixa claro o objetivo central do programa: ampliar o arcabouço jurídico que fundamenta a movimentação das



universidades e institutos federais⁴ para captação de recursos privados. Como essa captação de recursos privados acontecerá? A análise cuidadosa do PL 3076/2020 indica que a captação de recursos privados ocorrerá de duas formas: (i) pela celebração de contratos e convênios com empresas privadas viabilizados pelas fundações de apoio e (ii) pela ação dos fundos patrimoniais.

Examinemos a primeira forma de captação de recursos privados. Acelebração de contratos e convênios deverá ocorrer diretamente com fundações de apoio devidamente credenciadas (Lei n° 8.958, de 1994 e a Lei n° 10.973, de 2004). A atuação da fundação de apoio ocorrerá, conforme os art. 15 e 16 do PL 3076/2020, pela contratação de serviços, execução de obras e aquisição de materiais, equipamentos e outros insumos relacionados às atividades de ensino, inovação e pesquisa científica e tecnológica, bem como, pela produção, fornecimento e comercialização de insumos, produtos e serviços das universidades ou institutos federais participantes do Programa “Future-se”, no território nacional ou no exterior.

O programa foi dividido em três eixos (art. 4°): Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação; Empreendedorismo; e Internacionalização, propondo a assinatura de contrato de resultado (seções I e II) entre a União e cada universidade ou instituto federal. O referido contrato estabelecerá, para o período de sua vigência, metas de desempenho e indicadores de produtividade para as instituições federais de ensino.

O capítulo IV que trata do primeiro eixo (Pesquisa, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação) concebe a produção acadêmica das universidades e institutos federais como serviços técnicos a serem oferecidos para as empresas. Para tal, a universidade ou instituto deverá ampliar uma cultura empresarial pelas seguintes ações: (i) capacitar docentes, discentes e técnico-administrativos da instituição de ensino realizando eventos sobre o empreendedorismo; (ii) reconfigurar as matrizes curriculares nos diferentes níveis da formação acadêmica, de forma que empreendedorismo e inovação constituam conteúdos transversais dessa formação e (iii) propor-

4 Cabe destacar que o art. 29 do referido PL enuncia que “O Instituto Militar de Engenharia, o Instituto Tecnológico de Aeronáutica e o Colégio Pedro II poderão participar do Programa Future-se” (MEC, 2010, p. 11).



cionar a criação e a gestão de redes e centros de laboratórios institucionais com o objetivo de atender a demandas de empresas.

O capítulo V trata do segundo eixo do programa (Empreendedorismo) e tem como objetivos (i) apoiar a implantação e a consolidação de ambientes que promovam inovação, com foco no estabelecimento de parcerias com o setor empresarial; (ii) aperfeiçoar a gestão patrimonial de universidades e institutos federais, por meio de cessão de uso, concessão, comodato e fundos de investimentos imobiliários; (iii) promover as marcas e os produtos das universidades e dos institutos federais; (iv) apoiar a criação e a organização das associações denominadas empresas juniores; (v) promover e disseminar a educação empreendedora por meio da inclusão de conteúdos e atividades de empreendedorismo nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação e (vi) promover ações de empregabilidade e empreendedorismo para os discentes das universidades e dos institutos federais⁵.

Tais ações serão realizadas, conforme o PL do Programa “Future-se”, pelo estabelecimento de contratos entre o MEC e as instituições de ensino de concessão de direito de nomear pessoas físicas ou jurídicas para a exploração econômica de nome ou de marca da referida instituição de ensino, em contraprestação de recursos financeiros. Esse contrato de concessão do direito de nomear poderá abranger uma parte ou a totalidade de bem, móvel ou imóvel, de local ou de evento.

O capítulo VI do PL 3076/2020 apresenta os artigos referentes ao terceiro eixo (Internacionalização) que trata da promoção da mobilidade internacional da comunidade acadêmica e da colaboração e estabelecimento de parcerias internacionais, indicando, no art. 25, que a instituição de ensino brasileira, credenciada para ofertar graduação ou pós-graduação, poderá expedir diploma conjuntamente com instituição estrangeira, em regimes de dupla titulação, cotutela e titulação conjunta, sem a necessidade de novo credenciamento ou autorização específica. Cabe ressaltar que o estabelecimento destas parcerias e da mobilidade internacional funda-

5 O estímulo à criação de uma cultura do empreendedorismo entre os estudantes evidencia-se, inclusive, pela proposta de criação do Dia Nacional do Estudante Empreendedor, conforme o Art. 28. “Fica instituído o Dia Nacional do Estudante Empreendedor, a ser comemorado no primeiro sábado após o Dia do Trabalhador” (MEC, 2020, p. 11).



mentadas na produção para as empresas viabilizará a ampliação de um lucrativo mercado internacional de educação, já em formação e que tem como importante referência o Processo de Bolonha, iniciado no final da década de 1990⁶.

Examinemos, nos limites deste texto, a segunda estratégia de captação de recursos privados indicada no PL 3076/2020 - os fundos patrimoniais, conforme o art.27:

Os fundos patrimoniais de que trata a Lei nº 13.800, de 4 de janeiro de 2019, podem apoiar as ações do Programa Future-se, sem prejuízo da existência de outros fundos patrimoniais específicos para universidades e institutos federais.

Segundo Queiroz (2000, p.47), “os fundos patrimoniais constituem-se por uma soma de recursos provenientes de doações, heranças onde o valor principal é aplicado no mercado financeiro, que gera rendimentos e são direcionados para diversas iniciativas a longo prazo”.

A gestora de fundo patrimonial, segundo a Lei 13.800/2019 será uma instituição privada sem fins lucrativos instituída na forma de associação ou de fundação privada com o intuito de atuar exclusivamente para um fundo na captação e na gestão das doações oriundas de pessoas físicas e jurídicas e do patrimônio constituído. As receitas do fundo patrimonial são, conforme a referida Lei 13.800/2019, decorrentes de (i) doações;(ii) alienação de bens; (iii) alienação de direitos de publicações de material técnico, dados e informações; (iv) venda de bens com a marca da instituição apoiada;(v) exploração de direitos de propriedade intelectual e (vi) utilização dos imóveis das instituições de ensino, sua locação ou alienação para facilitar os investimentos.

A instituição apoiada (universidade ou instituto federal) firmará instrumento de parceria com a organização gestora de fundo patrimonial (fundação de direito privado) para execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público, isto é, contratos de gestão/contratos de resultado fundamentados na difusa noção de público não estatal condu-

6 Para aprofundar a análise do significado político-pedagógico da internacionalização da educação e do Processo de Bolonha, consultar Siqueira (2006).



tora da contrarreforma do Estado brasileiro desde Cardoso/Bresser Pereira até Bolsonaro/Guedes.

O programa “Future-se” defende, em síntese, o autofinanciamento ou a autonomia financeira das instituições federais de ensino (ferindo o artigo 207 da Constituição Federal de 1988 que trata da autonomia de *gestão financeira*) por meio das seguintes ações: (i) venda de estudos, pesquisas, consultorias e projetos; (ii) comercialização de bens e produtos com a marca das instituições de ensino; (iii) alienação de bens imobiliários das instituições pela venda, alugueis e concessões; (iv) aplicações financeiras que cada instituição realizar em consonância com as fundações de direito privado; (v) exploração de direitos de propriedade intelectual das pesquisas realizadas por docentes e estudantes pelas empresas; (vi) reconfiguração da matriz curricular dos cursos de graduação e de pós-graduação nas universidades e institutos federais pela criação de um conteúdo transversal sobre empreendedorismo e inovação e (vii) ganhos de capital e os rendimentos oriundos dos investimentos realizados com seus ativos.

O foco do programa “Future-se” constitui-se, portanto, na comercialização da produção acadêmica das instituições federais de ensino e na apropriação dos patrimônios dessas instituições, transferindo-os para os fundos, organizados pelas fundações privadas e capitalizando-os no mercado financeiro.

O programa “Future-se” só pode ser analisado articulado a EC 95/2016, em um contexto de ausência de política de financiamento público para a educação superior pública. Trata-se, portanto, do aprofundamento de um modelo de financiamento (privado) e de gestão (empresarial) que ressignifica as funções político-pedagógicas da educação pública, esvaziando o sentido de produção e socialização do conhecimento crítico e criativo e a busca de soluções para os problemas sociais urgentes de um país capitalista dependente, substituídos pela venda de *serviços educacionais* e de bens imobiliários das instituições públicas, e pelo investimento no lucrativo mercado financeiro. O “Future-se” é a manifestação atual do aprofundamento da mercantilização da educação superior pela imposição do sucateamento das condições de trabalho docente e técnico-administrativo e de formação dos estudantes, reduzidos ao lamentável papel de “negociadores” no lucrativo “mercado educacional”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos acima indicados evidencia os novos contornos da luta de classes no Brasil, denotando a natureza ultraconservadora da burguesia brasileira e suas ações antissociais e antinacionais de exploração crescente da força de trabalho; de exportação de parte do excedente econômico para os centros imperialistas; de privilegiamento dos setores privados e de intensificação das desigualdades econômicas, políticas e sociais.

A ofensiva ultraconservadora busca restaurar, de forma mais profunda e ágil, a sua pauta de ação política e garantir o enfrentamento da queda das taxas de lucro. Neste contexto, a superexploração da força de trabalho gera uma massa de trabalhadores condenados a níveis de vida absolutamente inferiores ao da subsistência. A resposta da burguesia brasileira expressa a sua natureza violenta e antissocial: o estímulo ao armamento e as políticas de criminalização dos movimentos sociais, de um lado e de outro, as políticas de desqualificação das críticas pela defesa de uma educação asséptica, destituída de crítica para, assim, operar o apagamento e o apassivamento das lutas da classe trabalhadora por condições dignas de vida dentro da ordem burguesa e, especialmente, a organização de ações contra a ordem burguesa.

O panorama da educação superior brasileira nas duas primeiras décadas do novo século apresentado brevemente neste texto evidencia as principais orientações políticas do Estado para este nível de ensino, especialmente em um contexto de ofensiva do capital, demonstrando que está em curso uma nova fase da refuncionalização da educação superior, resultando em novos desafios educacionais e nos impondo a tarefa de construirmos a unidade na luta em defesa da educação pública em nosso país.

REFERÊNCIAS

ANDES. *Orçamento da educação sofre corte de R\$ 5,83 bilhões*. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/orcamento-da-educacao-sofre-corte-de-r-5-83-bilhoes1>. Acesso em: 2 jun.2019

ANDIFES. 2017. *Nota à sociedade*. 28 de ago. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/52515-2/>. Acesso em: 7 jun. 2018.



AUDITORIA Cidadã da Dívida. *Os números da Dívida*. 2018. Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/graficos-de-pizza-do-orcamento-geral-da-uniao-executado-2011-2018/> Acesso em: 1 Nov. 2020

BRASIL. Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/emc95.htm. Acesso em: 7 mar.2017.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975A.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* SP: Editora Alfa-Omega, 1975B.

FREITAS, Luciana da Costa. *FIES: Uma verdadeira “ampliação do acesso” ao Fundo Público pelo capital*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFRJ. Ano de obtenção: 2019.

FRENTE PARLAMENTAR EVANGÉLICA. *Manifesto à nação*. O Brasil para os brasileiros. 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2018/10/Manifesto-a-Nacao-frente-evangelica-outubro2018.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

LIMA, K. *Contra-Reforma da educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. Plano nacional de educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília: n. 55, fev. 2015.

MARTINS, Lívia Prestes Lima. *Para onde caminhamos? Aspectos estruturantes e conjunturais da crise na Universidade Pública Brasileira*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF. Ano de obtenção: 2018.

MEC/INEP. *Censo da Educação Superior*. Sinopse estatística da educação superior. 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1> Acesso em: 16 set. 2020.

MEC/INEP. *Dados do Inep mostram que cor dos estudantes da educação superior difere da cor da população brasileira*. 2005. Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/337309 Acesso em: 16 set. 2020.

MEC/INEP. *Censo da Educação Superior*. Sinopse estatística da educação superior. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_da_educacao_superior_2017.pdf Acesso em: 30 maio 2019.



PMDB. *Uma ponte para o futuro*. 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulisses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2017

PMDB. *A travessia social – Uma ponte para o futuro*. 2016. Disponível em: https://www.fundacaoulisses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/TRAVESSIA-SOCIAL-PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf. Acesso em: 7 mar. 2017.

PSL. *O caminho da prosperidade*. Proposta de plano de governo. 2018. Disponível em: https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

QUEIROZ, Viviane. Fundo de Financiamento Estudantil (Fies): uma nova versão do CREDUC. In: *Revista Universidade e Sociedade*. ANDES/SN. n. 55. Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf> Acesso em: 5 Jul. 2018.


QUEIROZ, Viviane. O fundo patrimonial (endowment fund): a agenda do capital para as universidades brasileiras. In: *Revista Universidade e Sociedade*. ANDES/SN. n. 65. Brasília: 2000.

SAMPAIO JR., P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 112. Out/dez 2012.

SAMPAIO JR., P. de A. *Crônica de uma crise anunciada*. São Paulo: Amarante Editorial, 2017.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/930>. 2006. Disponível em file:///C:/Users/katia/Downloads/930-Texto%20do%20artigo-1392-1-10-20121219.pdf Acesso em: 28 out. 2020.






CONHECENDO A INSERÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ESTADOS DA BAHIA, PARAÍBA, RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO: A SINGULAR TRAJETÓRIA DO GEPESSÉ.*

*Adriana Freire Pereira Férriz
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Ney Luiz Teixeira de Almeida*

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um momento extremamente difícil no mundo e, particularmente, em nosso país. A feição mais conhecida e evidente desse processo, obviamente, se expressa através da pandemia da Covid-19. Contudo, ela acentua um amplo e cada vez mais profundo processo de desigualdades sociais. Ainda que as marcas da desigualdade sejam históricas e estruturantes em nossa sociedade, elas vêm se aprofundando ao longo dos últimos anos, com uma nítida acentuação a partir do golpe de 2016. Isso se deve ao fato de que, naquele momento, as elites dirigentes, marcadamente aquelas vinculadas aos interesses do capital portador de juros, no afã de não terem suas margens de lucros comprometidas pela crise do capital ini-

* Este artigo foi elaborado a partir da apresentação dos autores no dia 04 de novembro de 2020 no II Seminário Internacional e VI Fórum do Serviço Social na Educação, realizados, pela primeira vez, de forma virtual (on line).



ciada em 2008, mas cujos efeitos mais drásticos começaram a aparecer na economia brasileira em 2012, rompem com o pacto interclassista que deu sustentação aos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) desde 2003.

Vivemos, desde então, uma conjuntura na qual identificamos uma série de regressões no campo dos direitos sociais, um aumento significativo do desemprego, o sucateamento das políticas sociais que, mesmo nunca tendo alcançado uma amplitude universal, representavam conquistas importantes dos movimentos sociais ao longo das últimas quatro décadas. Deste modo, saudar a todos aqueles que tiveram diretamente envolvidos com a organização deste seminário, assim como aqueles que se dispuseram a participar em um contexto tão adverso é reconhecer que as batalhas continuam, em que pese as duras perdas que tivemos na luta em favor da vida, da ciência, dos serviços públicos, em especial o Sistema Único de Saúde, assim como da universidade, tão ameaçados atualmente. Mas, as lutas sociais nos ensinam que a história não é uma sequência de processos aleatórios, mas uma dinâmica contraditória e movida pela ação das classes. Então sigamos na luta, pois a história que estamos construindo também será lembrada a partir dos esforços daqueles que resistem e imprimem um sentido humanizador em tempos de barbárie.

As lutas pela educação no Brasil ainda são as lutas pelo acesso para todos, pela maior permanência possível na educação escolarizada, pela incorporação dos valores que contribuam para o processo de emancipação política e, no horizonte último, da emancipação humana da classe trabalhadora. A trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE) constitui parte dessas lutas, seja a travada no campo acadêmico, fortalecendo a defesa da universidade pública como espaço de formação humana, profissional e científica, seja na articulação com os trabalhadores da área de educação.

O objetivo desta apresentação é o de resgatar como o GEPESSE se constituiu como um grupo de pesquisa que integra ações em três universidades: a Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Franca/SP, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), articulando pesquisadores, extensionistas, alunos de graduação e pós-graduação, profissionais da área de educação e assistentes sociais que atuam em todos os níveis e modalidades da política educacional.



Mas não se trata de uma exposição que esteja voltada para reconstituir o percurso institucional do grupo, mas que sinalize como que ao longo de sua história se teceu um processo de conhecimento do trabalho de assistentes sociais que hoje atuam nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Paraíba de forma partilhada.

Para abordar o que denominamos de “singular trajetória” do GEPESSE em relação ao conhecimento da inserção de assistentes sociais na educação básica, ou seja, para socializar um pouco das experiências realizadas nos referidos estados, optamos por resgatar como que cada grupo, no âmbito das três universidades, se constituiu e se articulou para forjar uma estratégia comum de aproximação dos/as assistentes sociais que atuam na educação básica. Como também a dinâmica que conseguimos produzir para que o processo de conhecimento do trabalho realizado pelas profissionais de Serviço Social pudesse ser conhecido como parte de um esforço coletivo, transformando-se numa experiência a ser socializada.

ENTRADAS E BANDEIRAS.

O GEPESSE surge institucionalmente na UNESP, no campus de Franca/SP, em 2010, a partir de um empreendimento que integra uma cultura institucional de criação de grupos de pesquisa, nesse caso com ênfase no Serviço Social na educação. Este investimento não necessariamente foi pioneiro no Brasil, visto que já existiam grupos que tomavam à educação, a cultura, a política de educação, a educação popular como objetos de interesse, contudo, nenhum se aproximava da particularidade do trabalho do/a assistente social na educação. O GEPESSE surgiu a partir desse interesse, com o intuito de produzir conhecimento e dar visibilidade às largas experiências que já vinham sendo realizadas, no Estado de São Paulo e em outros locais. Reconhecíamos naquele momento a existência de equipe profissionais espalhadas pelo Brasil afora atuando com muita dificuldade na área da educação, mas sem articulação e proximidade com um grupo de pesquisa, com os investimentos de produção do conhecimento de modo mais sistemático.

A aproximação com a UERJ ocorreu por conta de um curso de extensão realizado em Belo Horizonte pela equipe de assistentes sociais do Instituto



Federal de Minas Gerais (IFMG). Durante o curso a Professora Eliana Bolorino Canteiro Martins convidou o Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida para integrar o grupo e iniciaram uma parceria que combinaria experiências distintas no acompanhamento do trabalho de assistentes sociais na área de educação. Vale destacar que o GEPESSE foi implantado em março de 2010 e em novembro do mesmo ano foi realizado o primeiro encontro do grupo, que contou com a presença da Professora Maria Lúcia Martinelli da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Uma participação fundamental no apoio ao reconhecimento do grupo como para a sua ampliação para além do campo da pesquisa. Iniciava-se, deste modo a ideia de socializar as experiências profissionais, assim como o de promover debates acerca da política de educação, contribuindo para o adensamento teórico dos assistentes sociais acerca dessa política e de sua inserção em cada nível e modalidade.

A realização dos Fóruns de Serviço Social na Educação se consolidou como a primeira marca do GEPESSE do ponto de vista da estratégia de aglutinação de experiências e desenvolvimento de debates sobre o trabalho profissional na política educacional. Inicialmente restrito ao Estado de São Paulo, hoje se expande para o Rio de Janeiro, Bahia e para a Paraíba, nesses dois últimos casos em decorrência do ingresso da Professora Adriana Freire Pereira Férriz da UFBA.

A base de desenvolvimento dos estudos e investigações sobre o trabalho de assistentes sociais na política de educação no Estado de São Paulo foi a elaboração da tese de doutorado da Professora Eliana Bolorino intitulada “Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania”, defendida no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP em 2007. Essa primeira produção sobre a realidade da política de educação daquele estado vem servindo de referência para uma constante atualização e aprofundamento da realidade regional. Entre 2018 e 2019, a partir da realização de uma pesquisa de pós-doutorado em Serviço Social, realizada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da UERJ, a Professora Eliana realizou um mapeamento no Estado de São Paulo dos/as assistentes sociais que atuavam na área da educação básica.

São Paulo é um estado que tem 645 municípios. Durante a condução da pesquisa verificou-se que ter acesso a todos esses municípios não era



uma tarefa fácil, mas o contato foi realizado de várias formas: por e-mail, telefone, através de contatos e por proximidade, para conseguir chegar nos assistentes sociais que atuam na área da educação. Foi uma atualização da pesquisa anterior, contudo realizada de uma forma diferente, porque a proposta era a de aproximação com apenas alguns dos municípios, visto que o tempo de duração do pós-doutorado não era suficiente para a realização de uma aproximação com todos.

Então, qual é a realidade do Estado de São Paulo na educação básica? Porque não se tem assistentes sociais na educação básica estadual, apenas na municipal? O processo de municipalização da educação básica certamente impactou e influenciou nessa situação, assim como a própria efetivação da educação infantil como um direito, na medida em que colocou requisições para a atuação do/a assistente social, particularmente na esfera municipal. Dentre os 645 municípios paulistas, identificou-se a presença de assistentes sociais em apenas 23 municípios, perfazendo um total de 81 assistentes sociais. Este dado demonstra a desproporcionalidade do número de assistentes sociais diante do tamanho da rede de ensino, do número de professores, do número de famílias, de alunos, com os quais esses profissionais atuam.

A principal área de atuação é na educação infantil, especialmente nas creches, seguida do ensino fundamental. Em relação à implantação do Serviço Social no Estado de São Paulo, Franca foi o primeiro município a reconhecer essa presença no ano de 1978. Os demais municípios com os quais se estabeleceu uma aproximação maior foram: 1) Presidente Prudente, cujo Serviço Social surgiu em 1991 e conta com 5 assistentes sociais; 2) Diadema que surgiu em 1994 e tem apenas 2 assistentes sociais; 3) Limeira que surgiu em 1997 e tem 39 assistentes sociais. Essa proporção tem se alterado ao longo dos anos com as mudanças de gestão nas prefeituras, nas secretarias de educação e da própria condução da política na esfera municipal, criando uma inconstância em relação ao número de profissionais, assim como em relação ao foco de suas atuações. Comparativamente com os dados levantados na pesquisa de 2007 (MARTINS, 2012) diminuiu o quantitativo total de assistentes sociais na área da educação. Isso se deve ao fato de que muitos assistentes sociais que atuavam na área da educação foram transferidos para política de assistência so-



cial. Contudo, em contrapartida outros municípios implantaram o Serviço Social na educação.

As requisições estão voltadas para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes nas escolas, evidenciando um campo de atuação entorno do complexo e tenso processo que envolve o controle e acompanhamento da frequência e da evasão escolar, requerendo estratégias de atuação junto aos demais profissionais da escola assim como junto à família, além das instituições que compõem o sistema de garantia de direitos. Historicamente os/as assistentes sociais atuam nas políticas sociais estabelecendo relação com as famílias, porém na trajetória do Serviço Social na educação ela vem assumindo outra perspectiva. No início de algumas dessas experiências - quando se referiam a essa inserção com a denominação de “Serviço Social Escolar” - essa aproximação era orientada por certa responsabilização institucional da família, do estudante do próprio professor pelo fracasso escolar. Observamos, no entanto, que o amadurecimento profissional e maior investimento na compreensão da política educacional possibilitou que essa relação caminhasse noutra direção, reconhecendo a família como um sujeito político que deve atuar na construção do projeto político-pedagógico e ter seus direitos assegurados, não só os relativos à educação.

Em relação aos demais focos da atuação profissional, aqueles são destacados no próprio documento elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (2012), no que diz respeito à gestão democrática na educação escolarizada, identificou-se, nos municípios pesquisados, um grande envolvimento de assistentes sociais junto aos conselhos municipais de direitos. Deste modo a gestão democrática não se relacionava apenas aos processos vivenciados no interior das escolas, reconhecendo o campo da gestão em sentido mais amplo, no qual a atuação profissional se dava a partir da socialização de dados estatísticos sobre a realidade educacional, como a partir do posicionamento de referências teóricas e políticas levadas para os conselhos municipais articulando o direito à educação com a dinâmica das políticas de atendimento à criança e ao adolescente. Outro foco de atuação identificado é o que está voltado para a garantia da qualidade da educação, mas que demanda pensar primeiro “o que é qualidade?”. Não se trata de pensar a qualidade na educação no sentido mercadológico, mas



sim como uma qualidade substantiva, que demanda condições objetivas para a realização da educação escolarizada como direito subjetivo e social, envolvendo: infraestrutura, formação dos professores inicial e continuada, enfim, condições para que de fato assegurem uma educação voltada para uma formação crítica, favorecendo a produção, de modo autônomo, de uma visão de mundo própria. Também vale destacar a importância que tem sido a delimitação de referências no trabalho do/a assistente social na educação da dimensão pedagógica e política de sua atuação. O trabalho do/a assistente social com toda a comunidade escolar, com as famílias, com os próprios estudantes e com outros profissionais da educação sobre questões que são necessárias e urgentes frente aos traços que atravessam a própria cultura brasileira, extremamente conservadora e autoritária em relação a família, como em relação a questão de gênero, de raça e etnia. São questões estruturais que atravessam a sociedade e se expressam no cotidiano da escola, exigindo que o/a assistente social atue a partir da mobilização de sua dimensão pedagógica, produzindo reflexões e realizando debates que com certeza têm impactado no trabalho dos professores, junto aos alunos e aos gestores.

Outra questão também que chama a atenção nesses municípios é a tendência de atuação do/a assistente social junto às demais políticas sociais, realizando ações e articulações intersetoriais com a saúde e com a assistência social. Esta tem sido uma requisição muito presente no cotidiano profissional e efetivada através da realização de programas e/ou projetos de saúde na escola, programas de acompanhamento de medidas socioeducativas, assim como junto ao conselho tutelar, uma relação que a escola precisa manter, mas que é extremamente complexa e tensa. Também é importante destacar que há uma queixa generalizada, por parte dos/as assistentes sociais, em relação às dificuldades de elaborar projeto de intervenção profissional, realizar o planejamento do seu trabalho, como ampliar o leque de suas ações justamente pelas condições objetivas de realização do seu trabalho. A ausência de uma proporcionalidade adequada entre o número de profissionais e o número de unidades que precisam acompanhar é um dos principais determinantes dessas dificuldades, segundo os depoimentos obtidos. Por exemplo, em Diadema tem 2 assistentes sociais e 60 unidades educacionais, em Presidente Prudente tem 5 assistentes so-



ciais e 65 unidades educacionais, em Limeira tem 39 assistentes sociais e 82 unidades educacionais. Evidentemente, esses traços não são exclusivos da realidade dos municípios do Estado de São Paulo, posto que se apresentam em maior ou menor escala nas experiências dos demais estados, conforme verificou-se nas demais pesquisas.

FOI UM RIO QUE PASSOU EM MINHA VIDA.

A primeira ação realizada no campo do Serviço Social na área de educação na UERJ se deu no ano de 1995 com a criação do Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social (PEEPSS-UERJ) que durou quase 20 anos. A partir dele foram realizadas uma série de aproximações com assistentes sociais que atuavam na área de educação, a princípio na região metropolitana do Rio de Janeiro, depois se estendendo para o estado, em seguida para região sudeste, até estabelecermos uma interlocução mais sistemática e fecunda com assistentes sociais de outros estados do país, sobretudo a partir da vinculação desse esforço com o GEPESSE. Nesse percurso é importante frisar que, diferentemente da experiência de São Paulo, no Rio de Janeiro priorizamos o desenvolvimento de atividades extensionistas, ainda que organicamente articuladas com práticas investigativas, mas não se deu a partir de projetos de pesquisa de mestrado ou doutorado do coordenador.

Já nos primeiros anos de existência a equipe do projeto, constituída majoritariamente por alunas extensionistas, participou do II Congresso Nacional de Educação que, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, se lançava na discussão do Plano Nacional de Educação no ano de 1997 em Belo Horizonte. A equipe do projeto também esteve presente no 8º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) realizado em Salvador em 1995, com apresentação de uns dos primeiros trabalhos sobre o Serviço Social na educação, quando não existia ainda um Grupo de Trabalho sobre o tema. Em 1998, no 9º CBAS, realizado em Goiânia, a equipe de alunas extensionistas também participou, mesmo não tendo ainda um GT que abordasse exclusivamente a temática da educação, o que veio a ocorrer somente em 2001 no CBAS realizado no Rio de Janeiro. A equipe do projeto acompanhou todo o debate promovido pelo



CFESS, desde o início dos anos 2000, com relação à proposição de uma lei que regulamentasse o trabalho dos assistentes sociais na área da educação.

Ao final daquela década tivemos uma importante aproximação ao campo da educação potencializada pela criação dos institutos federais. Acompanhamos, deste modo, vários dos encontros realizados por assistentes sociais que atuavam nesses institutos, o que nos permitiu identificar um potencial muito significativo de reflexões e amadurecimento de algumas questões relacionadas ao trabalho de assistentes sociais na política de educação, o que tem se dado até os dias de hoje com uma das frentes de atuação, não mais daquele projeto que já se extinguiu em 2014, mas do próprio GEPESSE.

A criação e inscrição do GEPESSE no Diretório Grupo de Pesquisa do CNPq, em 2010, se deu em um contexto de grande vigor do debate sobre o Serviço Social na educação, culminando, no ano de 2012 em Maceió/Alagoas, com a realização do I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, promovido pelo CFESS, assim como na produção e socialização do documento “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, sendo que ambos contaram com a colaboração direta de integrantes do nosso grupo de pesquisa. Vale ressaltar que no próprio documento dos subsídios tem ao final uma proposição de minuta para que os municípios pudessem atuar para a regulamentação da inserção dos assistentes sociais na política de educação. A partir de 2010, a principal requisição por parte dos/as assistentes sociais se deu no sentido de acompanhamento do processo de expansão dos institutos federais, o que ocorreu a partir de duas estratégias centrais: a realização de encontros organizados por esse grupo de assistentes sociais e a oferta pela equipe da UERJ de cursos de extensão.

Foi a partir do GEPESSE que teve início a realização dos fóruns e, após sua consolidação, a realização de encontros de caráter nacional até a construção do primeiro seminário internacional em 2017. A partir da extinção do PEEPSS-UERJ a equipe do Rio de Janeiro, adensada com a presença de muitos assistentes sociais que atuavam na própria política de educação, assim como pelos primeiros alunos da pós-graduação (mestrandos e doutorandos), passou a atuar mais no suporte aos eventos e no apoio às atividades de produção de conhecimento, período que vai de 2014 a 2017, no



qual se consolidou o formato atual de eventos e debates do GEPESSE, com consolidação dos grupos do Rio de Janeiro e de São Paulo. Tendência que se mantém atualmente e com maior amplitude em função da incorporação da professora Adriana Férriz da UFBA, tendo em vista que passamos também a contar como o acompanhando de experiências tanto da Bahia quanto da Paraíba.

Em 2018/9tem-se um marco bastante significativo nesse percurso, que foi a realização das pesquisas de pós-doutorado no Rio de Janeiro na UERJ, tanto da professora Eliana Bolorino quanto da professora Adriana Férriz. Essas pesquisas foram realizadas a partir de uma metodologia centrada na sistematização da experiência dos profissionais, consolidando uma estratégia da produção do conhecimento que particulariza o nosso grupo de pesquisa. A produção de conhecimento é compartilhada e coletiva, assentada em atividades de assessoria e cursos de extensão que incentivam e estimulam os próprios profissionais a refletirem sobre sua experiência e a socializarem essas reflexões. Desde então as nossas atividades de pesquisa estão associadas a esse movimento também de natureza extensionista. Importante destacar que isso não nos exime de produzirmos reflexões mais autorais, vinculadas aos nossos campos de interesses temático, como a discussão do trabalho, a dimensão pedagógica, as particularidades do trabalho do/a assistente social, a política de educação e a temática da intersetorialidade.

A inserção de assistentes sociais na área da educação no Estado do Rio de Janeiro já data desde o final da década de 30, Maria Isolina Pinheiro (1985) resgata documentos históricos que situam a atuação de assistentes sociais, sobretudo a partir do instrumento que era denominado de “inquérito escolar”, mas que não os vinculavam diretamente à política de educação, mas a partir de requisições apresentadas pelo Juízo de Menores. Essa atuação foi se consolidando aos poucos com a expansão da atuação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), a partir do conveniamento com as creches em vários municípios fluminenses. Porém, a inserção de assistentes sociais na política de educação no âmbito do estado se deu a partir de experiências pontuais, sobretudo do município do Rio de Janeiro ao longo dos anos 60, a partir de convênios internacionais firmados que asseguravam a atuação de assistentes sociais junto a setores pedagógicos da Secretaria Municipal



de Educação. Ao longo dos anos 70 esse quadro mantém-se com alguma regularidade com a lotação de alguns profissionais no Programa de Saúde Escolar, mas se dissolveu no início da década seguinte com a migração dos assistentes sociais para outras áreas de atuação que ganham mais visibilidade, sobretudo no campo da política de saúde.

Parte do investimento de pesquisa realizado pela equipe da UERJ está voltado para recuperar essas experiências, se dirigem para o resgate dessa trajetória histórica. Um trabalho que teve início em meados desse ano na busca de um acervo documental que se encontra institucionalmente espalhado em várias instituições e que temos tido limitações, pelo contexto do isolamento social que nos encontramos, de reunir esse material histórico, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro. Estamos resgatando toda uma documentação também elaborada dentro dos cursos de graduação através dos trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, sobretudo uma produção que se evidencia a partir dos anos 80.

Alguns marcos importantes desse percurso encontram-se registrados, particularmente as experiências iniciadas a partir de 1992 em Quissamã e na cidade de Campos dos Goytacazes em 1997, ambas no norte fluminense; em Niterói em 2003 e na cidade do Rio de Janeiro em 2007. São as experiências que há mais tempo caracterizam a inserção de assistentes sociais na política de educação no estado. Construídas a partir da atuação de assistentes sociais considerados quadros históricos desse campo de atuação e tiveram uma significativa contribuição para o reconhecimento profissional nessa política.

O Estado do Rio de Janeiro tem 92 municípios divididos em 8 mesorregiões, sendo que a concentração de assistentes sociais e de experiências consolidadas se dá, sobretudo em 3 delas. Existem cerca de 10 municípios nas regiões norte e noroeste fluminense que tem assistentes sociais na área da educação e 2 na região metropolitana do Rio de Janeiro. A consolidação desse quadro de profissionais dos municípios fluminenses não obedecem a nenhum dispositivo orientador comum, seja do ponto de vista legal ou mesmo em função de uma determinada cultura no campo da gestão educacional, em relação reconhecimento do trabalho dos assistentes sociais no ensino fundamental e nem extensivamente na educação básica. Historicamente o que se verifica é que a atuação no campo infantil e da edu-



cação especial tem sido elemento justificador para inserção de assistentes sociais na rede pública de educação. Essa espécie de porta de entrada acabou se consolidando por razões que tem a ver com a própria trajetória da política de educação infantil e da educação especial.

AMPLIANDO OS HORIZONTES: A EXPERIÊNCIA “PARAIBAIANA”

Em 2017, durante a realização do I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação ocorreu a incorporação da Professora Adriana Ferriz¹ ao GEPESSE. Tratava-se de uma aproximação que se deu a partir do desenvolvimento de sua pesquisa de pós-doutorado sobre a “inserção de assistentes sociais na educação nos estados da Bahia e da Paraíba”, mas que também consolidava uma trajetória de atuação profissional como assistente social de escolas municipais na cidade de Campina Grande entre os anos de 2007 e 2013. Nesse último ano ela se tornou professora da UFBA. Esta nova inserção profissional possibilitou o processo de aproximação aos profissionais que atuavam na política de educação no Estado da Bahia para contribuir com discussões sobre o trabalho nesta política setorial.

As primeiras aproximações evidenciaram um choque de realidade em razão de que na Paraíba os/as assistentes sociais já atuavam nas suas duas principais cidades, Campina Grande e João Pessoa, com um quantitativo que cobria a maioria das escolas públicas, enquanto em Salvador não havia nenhuma inserção de assistentes sociais nas escolas públicas. A partir de área de educação na cidade de Salvador, ainda que não em escolas públicas. Essa investigação iniciada em 2014 foi ampliada para o estado da Bahia em 2017. A elaboração do projeto de pesquisa se deteve inicialmente naquele estado, contudo durante a realização de um fórum e de um seminário em 2017 na UFBA, que contou com a participação de uma assistente social que apresentou a experiência de João Pessoa. O campo de interesse de investigação foi ampliado para cobrir também o Estado da Paraíba na forma de projeto de pesquisa de pós-doutorado.

1 Natural do Estado da Paraíba, a professora reside e trabalha atualmente na Bahia, os fortes vínculos afetivos e profissionais auxiliaram-na a forjar o termo “paraibaiana” utilizado no título desta parte do texto para destacar a ampliação das experiências pesquisadas no GEPESSE para esses estados do nordeste brasileiro.



Apesar da gritante diferença em relação a inserção dos/as assistentes sociais, a intenção da pesquisa era a de analisar as configurações do trabalho dos assistentes sociais nesses dois estados, ou seja, identificar como se organizava o trabalho profissional considerando as particularidades locais, respondendo a indagações acerca das principais demandas apresentadas aos assistentes sociais assim como em relação aos principais espaços sócio ocupacionais. Mas com foco no trabalho dos assistentes sociais na educação básica.

A Bahia é um estado com uma grande extensão territorial. Dentre os 417 municípios que compõem o estado identificou-se ao longo da pesquisa assistentes sociais atuando em 25 municípios, com destaque para Salvador e São Francisco do Conde, que concentravam o maior número de assistentes sociais. Na educação profissional e tecnológica a Bahia tinha dois Institutos Federais com 42 profissionais na ocasião da pesquisa. Já na educação superior contabilizou-se 10 universidades públicas (contando os diferentes campi), nas quais estavam lotados/as 48 assistentes sociais. E, na educação básica, foram mapeados 72 assistentes sociais, sendo que 23 atuavam na rede privada e 49 nas escolas militares, que pode ser considerada dentro da categoria de “escolas públicas”. A adesão em relação ao levantamento realizado foi pequena, refletindo ao mesmo tempo o baixo número de profissionais como também a dificuldade de acesso aos profissionais em um estado tão extenso e diversificado territorialmente.

Algumas tendências observadas na inserção de assistentes sociais na educação no estado da Bahia estão relacionadas a esse perfil encontrado. Os profissionais atuam sobretudo com atividades que assegurem a permanência dos alunos, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas. Há uma diversidade de espaços sócio-ocupacionais na educação básica: assistentes sociais que atuam na educação infantil, na educação fundamental, em escolas comunitárias, em escolas privadas, em escolas confessionais e em secretarias de educação. Neste último caso verifica-se que se trata de uma tendência muito forte, ou seja, a presença de assistentes sociais em instâncias das secretarias municipais de educação ao invés de lotados nas escolas.

Em Salvador o que se observa é a concentração desses profissionais em escolas confessionais, fortemente justificativa em razão do perfil filantrópico, requisitando-se dos/as assistentes sociais a realização de avaliação



socioeconômica para a concessão de bolsas. Ficou evidente uma limitada presença de profissionais em escolas públicas, contudo quando aparecia ela se dava com foco específico nas ações de inclusão social de crianças com deficiência. O mapeamento realizado não se deteve de forma minuciosa sobre as legislações e sobre os concursos realizados, visto que se trata de um universo muito limitado os municípios que realizaram concurso público para assistente social.

Os profissionais relatavam que tinham muitas dificuldades no exercício das atividades com autonomia, sinalizando o quanto era difícil de “se impor” junto às secretarias por conta das fragilidades dos vínculos, posto que a grande maioria tinha contrato com vínculos frágeis de trabalho. Além dessas condições desfavoráveis enunciavam uma demanda de trabalho muito pulverizada, porque chegavam na secretaria a partir de demandas oriundas de várias escolas.

Já na Paraíba a pesquisa se concentrou em duas cidades: Campina Grande e João Pessoa, muito embora, no início da investigação, a presença de assistentes sociais em outros municípios fosse conhecida. A pesquisa acabou focalizada em João Pessoa e Campina Grande por conta dos vínculos já estabelecidos com os profissionais dessas cidades e do domínio da história dessas experiências.

A inserção dos/as profissionais em Campina Grande data da década de 1980, enquanto João Pessoa realizou seu primeiro concurso na década de 1990. Em Campina Grande um grupo de 25 assistentes sociais foram remanejados da secretaria de assistência para a secretaria de educação para dar início a esse trabalho e, posteriormente, houve um concurso próprio para secretaria de educação. Em relação ao município de João Pessoa, no momento da pesquisa, identificou-se a presença de 98 escolas municipais, nas quais atuavam 94 assistentes sociais efetivos e 20 assistentes sociais contratados como prestadores de serviço. O município de Campina Grande já contou com um número mais elevado de assistentes sociais. Em 2013 totalizava 55 profissionais que dispunham de condições de organização e reunião com certa regularidade. Porém, em 2018, havia apenas 24 assistentes sociais nas escolas públicas de Campina Grande.

Essas oscilações revelam um traço comum à conformação dos quadros profissionais de assistentes sociais na região nordeste (FÉRRIZ e BARBO-



SA, 2019) que é o da não realização de concursos que reponham as vagas abertas pelos profissionais que se aposentam, além de um processo de remanejamento no sentido inverso do que aconteceu na década de 1980, ou seja, de profissionais que eram do quadro da secretaria de educação que migraram para outras secretarias.

Ainda em relação aos profissionais assistentes sociais da Paraíba que atuam na política de educação encontrou-se a seguinte situação: 23 na educação profissional, na educação superior 29 e, na educação básica, o total de 162 assistentes sociais. Comparando-se o quadro da Bahia com o quadro da Paraíba a diferença é gritante, sobretudo em função de que a pesquisa foi realizada na Paraíba somente com 2 municípios, enquanto na Bahia com 25.

O trabalho realizado majoritariamente na esfera pública tem como foco central a questão da frequência escolar, ou seja, está voltado para assegurar a permanência do aluno. Assim a atuação dos/as assistentes sociais com os processos de controle e acompanhamento da frequência aparece tanto em Campina Grande quanto em João Pessoa. Enquanto em Salvador prevalecem as requisições em relação às análises socioeconômicas. Evidenciando de forma clara que o conjunto de competências profissionais mais acionadas dependem das condições institucionais nas quais se estruturam os processos de trabalho na política de educação em cada realidade municipal.

APESAR DOS DIFERENTES SOTAQUES A POLÍTICA TEM UMA LINGUAGEM COMUM.

A tendência de descentralização das políticas públicas, em particular da educação, tem evidenciado o quanto é decisiva a ação indutora do governo federal. Seja do ponto de vista da definição do conjunto de investimentos públicos, a partir de não só dos principais fundos nacionais (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB), como também a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, durante o governo Lula, promoveu uma série de programas governamentais que deveriam contar com a adesão municipal. Ainda hoje muitos dos programas que financiam ações na educação pública se dirigem aos municípios no formato



de programas que precisam contar com a manifesta adesão do poder local. A valorização da educação pública municipal, desde os anos de 1990, vem ganhando destaque. Primeiro em função de se ter alcançado já naquela década uma universalização das matrículas, muito relacionada a adoção de programas governamentais que favorecem uma aproximação das famílias com a educação escolarizada com no caso do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e do Programa Bolsa Família (PBF). Elementos que concorreram para que a educação municipal ganhasse destaque na agenda governamental.

A universalização das matrículas, ainda que tenha se traduzido imediatamente numa universalização do acesso e nem na garantia efetiva da permanência, representou uma significativa alteração nos quadros das desigualdades educacionais. Assim as ações voltadas para garantir o acesso e a permanências e tornaram os dois principais elementos justificadores da contratação de assistentes sociais em boa parte dos municípios pesquisados. Contratação que se deu através da realização de concursos públicos que não foram renovados, repercutindo em quadro técnico que tendencialmente declina ao longo dos anos.

As pesquisas revelam também que as dinâmicas políticas e econômicas locais são fatores determinantes para a construção de projetos e de políticas educacionais na esfera municipal financiados com recursos da própria política, mas que não gozam de consenso sobre sua utilização para o pagamento de profissionais da educação que não exercem as funções típicas do magistério. Outro aspecto identificado para justificar a inserção de assistentes sociais foi a consolidação de práticas, experiências, programas e ações intersetoriais que consolidam uma rede de proteção social do qual a educação faz parte. Ela pode estar vinculada ao acompanhamento das condicionalidades dos programas de transferência de renda, como também decorrem da afirmação da política de assistência social e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como formas de reconhecimento e de se assegurar o direito à educação de segmentos mais “vulneráveis”. Cabe destacar, neste sentido, que o acionamento dessa rede e sua articulação com a escola se tornou um elemento fundamental no enfrentamento das situações de vulnerabilidade e de risco social, que de algum modo são impeditivas do acesso dos alunos à educação escolarizada.



Não obstante, essa preocupação se acentuou a partir das diretrizes de organismos internacionais, em particular da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial. Ainda que com ações distintas na delimitação de suas ações na área de educação, as instituições internacionais desempenharam papel decisivo na adoção por vários municípios da marca gerencialista no campo da política educacional. Em especial no que se refere aos processos mais recentes de transposição da lógica empresarial para a esfera da gestão pública, conforme aponta Christian Laval (2019).

Essa racionalidade assentada em formas de financiamento induzidas pelo governo federal mas que requerem adesão da gestão municipal, programas promovidos por entidades internacionais e a valorização da gestão pública sob parâmetros próprios da esfera empresarial impactou no trabalho dos assistentes sociais de forma a promover não só sua intensificação como a perda de sua autonomia na definição dos focos de atuação, agora direcionados para áreas, públicos e ações prioritárias definidas a partir de diretrizes e financiamentos externos à política de educação. Por essas razões temáticas relativas à violência, projetos como Escola de Paz, a preocupação com a mobilização da família para o acompanhamento dos casos de evasão, o constante acionamento dos conselhos tutelares e o aumento da demanda de trabalho dos assistentes sociais com as chamadas turmas especiais passam a conformar um novo espectro da atuação de assistentes sociais na educação básica.

Vale sublinhar também que no atual contexto da educação pública, sob a marca do gerencialismo, o estabelecimento de metas tantos nos planos municipais, assim como nos planos estaduais e planos nacionais de educação, em particular com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), impõem ritmos e prazos que ecoam sobre os professores e toda a gama de profissionais da educação.

As questões relativas à permanência dos alunos na educação básica tem exigido a atuação de assistentes sociais não só com a rede de proteção social, mas sobretudo junto à família, mobilizando-a para que os alunos tenham êxito no esforço coletivo de atingimento das metas definidas para que cada escola ou município atinja em relação ao IDEB. As pesquisas revelam ainda como tendência comum, a despeito das realidades regionais, processos con-



tínuos de precarização das condições de trabalho, a redução do número de profissionais que incorporam a supervisão de estágio como componente do trabalho, assim como o baixo desenvolvimento de atividades de capacitação que subsidiem a atuação dos assistentes sociais nesse campo.

Apontam ainda os estudos a realização de atividades sem ancoramento em projetos profissionais. Quando existentes são na maior parte projetos interdisciplinares ou definidos pelas secretarias como forma de atender às exigências de obtenção de recursos externos. E, por último, a ausência de uma instância ou setor de gestão do trabalho dos/as assistentes sociais. Quando ela existe, acaba sendo muito mais de cunho administrativo do que do ponto de vista da gestão técnica do trabalho profissional. A ausência de setores, divisões e coordenações de Serviço Social acaba evidenciando também a vinculação dos/as assistentes sociais a setores com ênfase ou de cunho mais pedagógico, ainda que eles/as desenvolvam atividades dentro das competências e atribuições profissionais.

SISTEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA: A SINGULARIDADE DO GEPESSE.

O investimento do GEPESSE tem se dado no sentido de que a produção de conhecimento seja feita a partir de aportes que são compartilhados a partir de acúmulos construídos ao longo dos anos através das atividades de capacitação e assessoria viabilizadas pela extensão universitária, mas com forte vínculo com o campo da pesquisa. Assim como através da troca entre professores, alunos de graduação e pós-graduação e, sobretudo, valorizando a experiência dos/as assistentes sociais. A investigação, portanto, tem sido conduzida de forma a favorecer a produção de conhecimento por parte dos próprios trabalhadores, pela via da sistematização de suas experiências. Reconhecendo o potencial que os saberes profissionais possuem para a construção de uma experiência coletiva e politicamente orientada (RAMOS, 2018).

A sistematização da experiência se tornou um componente central na realização das pesquisas apresentadas. O que determinou uma temporalidade completamente diferente ao andamento de atividades de investigação, porque o tempo da produção do conhecimento já não é o tempo, vamos dizer assim, dos nossos projetos. Já não é só o tempo desejado pelas



agências de fomento, pois passa a ser o tempo da realidade: o tempo determinado pelas condições de trabalho e das condições de envolvimento dessas equipes. Por essa razão a produção de um artigo, de um texto, de um projeto por uma dessas equipes pode levar até dois anos. E esse tempo é respeitado. Tanto que o GEPESSE se encontra agora numa fase de socialização de reflexões que já tem uma trajetória de elaboração, de maturação que envolve as vezes dois, três, quatro anos.

A reflexão teórica sobre o próprio trabalho se tornou o mote das práticas investigativas do GEPESSE sem que se confundam as atribuições, competências, vínculos e percursos dos professores com os dos profissionais e alunos. Tem sido muito importante essa construção no sentido da desmistificação do processo de produção de conhecimento para aqueles que estão diretamente envolvidos com o processo de execução das políticas públicas. Esta é uma marca afirmada, sobretudo, a partir de 2017 e que se constituiu no fio condutor das atividades de pesquisa realizadas no Rio de Janeiro, em São Paulo, na Bahia e na Paraíba.

A sistematização enquanto forma de reflexão sobre e a partir do trabalho com vistas a sua socialização e realimentação da própria intervenção (ALMEIDA, 2006) ocupa um lugar de destaque nos cursos de extensão e atividades de assessoria que apoiam a investigação do trabalho de assistentes na política de educação como uma construção compartilhada, coletiva e respeitosa em relação aos percursos e experiências daqueles que as desenvolvem a partir de lugares diferentes. Ao longo dos últimos anos, o GEPESSE procurou não se afastar dos estudos, das reflexões sobre a particularidade dos assistentes sociais na educação profissional e tecnológica, que foi de fato o segmento que mais produziu conhecimento à partir do interesse e investimento dos/as próprios/as assistentes sociais na área da educação. Mas elegeru recentemente como foco a educação básica, tentando reconhecer as tendências que determinaram a composição dessas equipes na esfera municipal, reconhecendo a ausência de uma base legal regulamentadora dessa inserção como as que existem no campo da educação superior e da própria educação profissional e tecnológica. Esse interesse do GEPESSE na educação básica, particularmente na esfera municipal, tem hoje um desdobramento muito importante que é essa capilaridade em diferentes regiões do país e que tende a se ampliar.



Hoje o grande desafio colocado para o grupo se refere às estratégias de implantação da Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019 que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. Implantação que coloca no horizonte de nossas preocupações a retomada, ainda que sob essa perspectiva da mediação tecnológica em tempos de pandemia, das atividades de extensão, através de assessorias, supervisões, eventos e cursos, para subsidiarmos a produção de conhecimento por parte dos trabalhadores da área de educação. Aqueles cujo conhecimento nessa área é fundamental para que se forjem diferentes formas de diálogo na esfera municipal, tanto com o poder legislativo, como com o executivo, o Ministério Público e os Fóruns de Secretários Municipais de Educação, sobre o significa a presença dos/as assistentes sociais nessa política pública.

O conhecimento das experiências profissionais tem grande relevância estratégica para contrapor argumentos errôneos em relação aos riscos de sobreposição e conflitos de campos disciplinares no cotidiano escolar. Para que se evite tendências reducionistas do trabalho profissional às etapas, processos e manuseio técnico-instrumental no âmbito das ações voltadas para assegurar o acesso e a permanência na educação escolarizada. Assim como para que se produzam esclarecimentos sobre a dimensão política e pedagógica do trabalho profissional nesse contexto marcadamente atravessado por ideologias conservadoras e fascistas, mas que expressam marcas da nossa trajetória histórica, não só da educação e da cultura, mas também da dinâmica de classes no Brasil. Como o ódio das classes dominantes em relação aos subalternizados, componente estrutural que se expressa nas práticas e discursos racistas, sexistas como na exacerbação do “papel da família” com forte componente moral. Isso acaba constituindo um campo de disputa no qual os/as assistentes sociais precisam atuar de forma muito clara, precisa e muito contundente a partir da defesa dos princípios que norteiam nosso Código de Ética e os valores humanos emancipatórios.

Ao examinarmos o conjunto de aquisições que são postas para os assistentes sociais, desde os anos 2000 até o que vem sendo desenhado hoje, não podemos deixar de reconhecer que temos sido requisitados para o desenvolvimento de ações, no campo moral, de controle sobre as famí-




lias pobres. E na política educacional isso significa atuar na direção da internalização de componentes meritocráticos, individualistas e sobretudo que não valorize o conjunto de conquistas no campo de direitos sociais, da emancipação política e das conquistas dos movimentos sociais em diversas áreas. Esse é o desafio que nós temos pela frente. E a contribuição do GEPESSE é a de fortalecer as suas estratégias de investigação e capacitação, subsidiando os/as profissionais que atuam na política de educação. Como também prosseguindo em sua trajetória de aproximação e diálogo com os demais trabalhadores, gestores, intelectuais e movimentos sociais do campo de educação, particularmente nesse momento, com aqueles que atuam na esfera municipal, visando o reconhecimento do trabalho dos/as assistentes sociais que há anos atuam nessa política pública.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney L. T. “Retomando a temática da “sistematização daprática” em Serviço Social. In: BRAVO, M. I et alli (orgs). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 399-408.
- FÉRRIZ, Adriana F. P. e BARBOSA, Mayra de Q. “O trabalho do/a assistente social na educação no nordeste”. In: FÉRRIZ, Adriana Freire P. e BARBOSA, Mayra de Queiroz (orgs.). **Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação**. Salvador: EDUFBA, 2019. pp. 33-51.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MARTINS, Eliana B. C. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. Franca/SP: Editora da Unesp, 2012.
- PINHEIRO, Maria Isolina. **Serviço Social: infância e juventude desvalidas**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ, 1985. (Série Serviço Social: Documento Histórico).
- RAMOS, Marise. “A experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais”. In: MAGALHÃES, Livia Diana R. e TIRIBA, Lia (orgs.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória e educação. Uberlândia/MG: Navegando, 2018. pp. 143-156.






DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: RACIONALIDADE NEOLIBERAL E PRIVADO-MERCANTILIZAÇÃO

Valdemar Sguissardi

Se (...) sustentarmos que a democracia repousa sobre a soberania de um povo, o que aparece então é que, enquanto doutrina, o neoliberalismo é, não acidentalmente, mas essencialmente, um *antidemocratismo* (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 384).

INTRODUÇÃO

Os desafios da educação superior no Brasil, evidentemente, iniciaram-se muito tempo antes da adoção, neste país, dos preceitos e práticas da racionalidade neoliberal ou da transformação de instituições de educação superior (IES) em empresas econômicas, algumas das maiores dentre elas com ações em bolsa de valores. Aliás, o primeiro grande desafio da educação superior, nestas terras de Santa Cruz, foi vencer a resistência, antes, da metrópole lusitana – de 1500 a 1808 – para que se criasse qualquer escola ou instituição de ensino de nível superior que pu-



desse estimular o espírito de independência da Colônia; depois, das elites dominantes e dos próceres positivistas – de 1808 a 1920 – para que se constituíssem universidades durante o Império e na Primeira República nos moldes de Coimbra, Évora ou mesmo de outros países hispano-americanos que já as possuíam há dois ou três séculos. Como se sabe, o Brasil foi dos últimos – senão o último país – a criar escolas superiores isoladas e universidades na América.¹

De 1808 a 1890 teriam sido criadas apenas 14 escolas superiores isoladas e, de 1890 a 1930, mais 86, período em que foram criadas duas universidades: a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927) (FAVERO, 2000; apud SGUISSARDI, 2014, p. 28/9). De 1930 a 1945, foram criadas 5 universidades (entre elas a USP) e 181 escolas de ensino superior isoladas. Nos 19 anos que se seguiram ao Estado Novo (1945-1964) criaram-se 19 universidades federais e 12 confessionais (11 católicas e 1 presbiteriana).

Apesar da existência, em 1964, de cerca de 40 universidades – públicas e privadas – e de mais de duas centenas de faculdades ou escolas de ensino superior isoladas, quase todas privadas, o país, então com cerca de 80 milhões de habitantes, contava com apenas 142.386 estudantes de educação superior, dos quais 87.665 (61,6%) de instituições públicas e 54.721 (38,4%) de instituições privadas. Durante o período 1964-1985 (ditadura empresarial-militar), o total de estudantes chegou a 1.367.539 (aumento de 963% em 21 anos), entretanto, a repartição público-privada inverteu-se: 40,7% matriculados em instituições públicas e 59,3%, em instituições privadas. Do fim da ditadura (1985) até 1998 (13 anos) o aumento das matrículas na educação superior foi de apenas 55%, de 44,3% nas IES públicas e de 63,0% nas IES privadas. A grande expansão deu-se pós-LDB (Lei 9.394/96) e pós Decretos 2.207/97 e 2.306/97 que legalizaram o negócio da educação, quando se abriram as portas para a privado-mercantilização desse nível do sistema educacional, como se verá adiante.

1 Os primeiros cursos superiores instalados no Brasil, com a chegada da família real foram: Cirurgia, na Bahia; Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro (1808); Academias Real da Marinha e Real Militar (1810); Agricultura (1812); Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), Química (1817) e outros. Em 1827 instalaram-se os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Quando, em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por aglutinação de diversas faculdades pré-existentes, os Estados Unidos já contavam com mais de 70 universidades (a primeira delas, a de Harvard, é de 1636) e a América Latina, cerca de 20 (a primeira delas, a de Santo Domingo, é de 1538).



Portanto, como indica o subtítulo acima deste texto, os desafios da educação superior no Brasil decorrem das mudanças que afetam este nível de educação desde o início dos anos 1990. A partir da adoção, nesta década, da racionalidade neoliberal enfeixada no “decálogo” do *Consenso de Washington*², dentre cujos “mandamentos” um, em especial, orientou o intenso processo de privatização de empresas estatais, sob o duplo mandato de Fernando H. Cardoso (FHC). Com outros desses “mandamentos”, juntamente com algumas “teses” do Banco Mundial (BM) e propostas da Organização Mundial do Comércio (OMC), conduziram-se várias mudanças no subsistema de educação superior do país que podem se traduzir por expressões e conceitos como: mercadorização/mercantilização; heteronomia versus autonomia; autonomia financeira versus autonomia de gestão financeira; universidade de ensino, neonapoleônica, neoprofissional e competitiva versus universidade de pesquisa ou neo-humboldtiana; universidade empreendedora – da pesquisa tecnológica, empreendedora e inovadora (*Future-se*) – similar a uma empresa econômica produtora de valor, valor de troca e pilar do mercado versus universidade plural que forma profissionais críticos e produz saber/conhecimento, valor de uso, universal, em meia centena de campos do saber – da ciência básica à filosofia – para benefício e bem-estar da nação e não de grupos dominantes que sempre tiraram proveito da pouca expressiva presença dessas instituições no território nacional.

Visando identificar de modo muito sucinto alguns destes desafios e tratar de maneira mais específica dois dentre eles – o trabalho/carreira docente na educação superior; e o *Future-se* (PL 3076/2020) – far-se-ão, previamente, breves análises do conceito de racionalidade neoliberal e sua relação com a consolidação, no país, da desigualdade social sob múltiplos aspectos, e da relação entre essa racionalidade neoliberal e o processo de privado-mercantilização da educação superior.

- 2 O *Consenso de Washington* é a denominação do encontro realizado em 1989 em Washington por representantes do governo norte-americano, FMI, BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e representantes de vários países, com o objetivo de sistematizar (e buscar acordo sobre) as principais diretrizes de política econômica com base no ideário neoliberal e que deveriam ser implementadas pelos países participantes do encontro. Essas diretrizes abrangiam as seguintes áreas: a) disciplina fiscal; b) priorização dos gastos públicos; c) reforma tributária; d) liberalização financeira; e) regime cambial; f) liberalização comercial; g) investimento direto; h) privatização; i) desregulação; j) propriedade intelectual (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 153, nota 2).



A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E A CONSOLIDAÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL NO PAÍS

Embora a racionalidade neoliberal venha se constituindo no mundo, segundo Dardot e Laval (2016), desde os anos de entreguerras³, uma de suas principais correntes, liderada por Milton Friedman, da *Chicago University*(EUA), por intermédio de seus discípulos, chamados de *Chicago boys*, teve especial participação na implantação de propostas neoliberais na economia, no Chile do Gal. Pinochet, e em outros setores da sociedade, como na reforma universitária nesse país, a partir do golpe de Estado de 1973, contemporâneo da crise do petróleo que afetou a economia dos países centrais, da periferia e da semiperiferia. Nos anos 1980, tanto na Inglaterra, de Thatcher, como nos EUA, de Reagan; nos anos 1980 e 1990, na Alemanha de Kohl, no México, em especial de Salinas, e, na Argentina, de Menem/Cavallo, o neoliberalismo foi defendido e implantado como suposta única solução possível para a superação dos problemas seja da socialdemocracia, seja do nacional-desenvolvimentismo ou do velho liberalismo no nosso país e alhures.

No Brasil, a racionalidade neoliberal em formação chegou via *Consenso de Washington*. Fez parte do plano de governo do efêmero mandato do presidente Collor de Mello (1990-1992), mas teve lugar de destaque no plano de governo dos dois mandatos do presidente FHC (1995-2002), em que o corte dos gastos públicos, a liberalização financeira e do capital externo, a desregulação da economia, com flexibilização das leis do trabalho e, principalmente, um extenso programa de privatização do patrimônio e empresas do Estado, estiveram sempre em grande evidência. Nessa perspectiva, teve lugar de destaque no Governo FHC uma substancial Reforma do Estado, de caráter gerencial, que, tanto no campo da administração econômica quanto no dos aspectos sociais, culturais e educacionais do Estado, visava a eficiência e economia de custos acima de tudo. As próprias universidades federais correram o risco de serem transformadas em organizações sociais

3 Segundo esses autores, um evento ocorrido em 1938 em Paris, denominado Colóquio Walter Lippmann, poderia ser tomado como o do início de várias correntes do neoliberalismo (Ver O Colóquio Walter Lippmann ou a reinvenção do liberalismo. In: DARDOT; Laval, 2016, p. 71 e ss.)



– fundações de direito privado – sem sua obrigatória manutenção por parte do Fundo Público, como preveem a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Apesar da suspensão de todo o processo de privatização de empresas públicas, da adoção de programas como o *Bolsa Família*, de medidas como o aumento real do poder aquisitivo do salário mínimo, da facilitação de empréstimos à população de baixo poder aquisitivo, e de planos de aquisição facilitada de casa própria – *Minha casa, minha vida* –, entre outros programas e medidas, durante os dois mandatos do presidente Lula da Silva e o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, diversas orientações neoliberais no Estado e na Economia tiveram continuidade, como é o próprio caso da Reforma do Estado, da Lei das Parcerias Público Privadas (Lei 11.079/04) e da Emenda Constitucional da Ciência, Tecnologia e Inovação (EC-85/15). Entretanto, a inviabilização do segundo mandato dessa presidente, via cerrada oposição no Congresso Nacional (CN), o impeachment/golpe jurídico/parlamentar contra ela, em 31/08/2016, e, principalmente, o conjunto legislativo contra os direitos dos trabalhadores, aprovado pelo CN e sancionado pela Presidência da República desde então, haveriam de fazer recrudescer a imensa desigualdade social brasileira, que apenas havia se amenizado na década de 2004-2014.⁴

A racionalidade neoliberal foi denunciada, em 1998, pelo grande sociólogo Pierre Bourdieu em artigo no *Le Monde Diplomatique*⁵, depois publicado no livro *Contrafogos – Táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (1998), sob o título “O neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites”. Bourdieu inicia expondo a grande contradição do neoliberalismo “entre a lógica propriamente econômica, fundada na *concorrência* e portadora de eficiência, e a lógica social, submetida à regra da equidade” (p. 136, grifo meu), que coloca “*em risco todas as estruturas coletivas capazes de resistirem à lógica do mercado puro...*” (p. 137), que promove a *concorrência* entre “indivíduos, através

4 Para ver sobre a significativa mudança de padrões de pobreza e miséria, mas frágil mudança na distribuição de renda, cf. SGUISSARDI, 2014, item 3.1 – Desigualdade social, p. 74 e ss.

5 BOURDIEU, P. L'essence du néolibéralisme - Cette utopie, envoi de réalisation, d'une exploitation sans limite. *Le Monde Diplomatique*, mars 1998. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609> Acesso em 25 de out. de 2020.



da *individualização* da relação salarial [...] em função da competência e do mérito individuais” (p. 139). Denuncia ainda Bourdieu a destruição, pelo neoliberalismo, “de todas as instâncias coletivas capazes de resistir aos efeitos da máquina infernal, entre as quais o Estado está em primeiro lugar, depositário de todos os valores universais associados à ideia de *público*” (p. 144/45).

O filósofo Pierre Dardot e o sociólogo Christian Laval (2016), em consonância com Bourdieu e afinados com Michel Foucault (2008), destacam na racionalidade neoliberal seu mais efetivo dogma, o da *concorrência*, da *competição*, que, para eles, converteu-se na *nova razão do mundo*, do Estado, das instituições e do mercado. Para eles, o próprio Estado, garantidor da ordem do mercado, submete-se à norma da *concorrência*, isto é, às normas do mercado. Esta norma da *concorrência* atinge “diretamente até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmos” transformando-os em “indivíduo-empresa”⁶ e o Estado transforma-seno “Estado *empreendedor* [que]deve, como os atores privados da ‘governança’, conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como *empreendedores*” e “A empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar” (DARDOT; LAVAL, 378; grifos meus).

O conjunto legislativo, acima referido, aprovado pelo CN e sancionado pela Presidência da República a partir do impeachment/golpe da presidente da República (31/08/2016), corresponde ao acúmulo de políticas econômicas e sociais que se desenvolvem no país desde o início dos anos 1990, cujos princípios básicos de ação foram interpretados, a seu tempo, por Bourdieu, Dardot e Laval. Representam essa legislação, destruidora dos direitos dos trabalhadores, em especial: 1) a Emenda Constitucional n. 95 (EC-95), de 15/12/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e que, entre outras medidas, estabeleceu o congelamento, por 20 anos, das despesas primá-

6 Ver o conceito de “pejotização” na Nova Reforma Trabalhista (Lei 13.467/17), também conhecida como da Reforma Trabalhista, que alterou profundamente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Lei de Trabalho Temporário (Lei 6.019/74) (Disponível em: <<https://www.aurum.com.br/blog/nova-lei-trabalhista/>> Acesso em 05/03/2020).



rias do Poder Executivo Federal⁷; 2) a Lei da terceirização irrestrita – Lei n. 13.429, de 31/03/2017, que instituiu a terceirização irrestrita do trabalho, isto é, tanto para atividades complementares (legislação já existente) como para as essenciais (BRASIL, 2017a); 3) a Lei da Reforma Trabalhista – Lei n. 13.467, de 13/07/2017 (BRASIL, 2017b), que, alterando cerca de 100 artigos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), retirou muitos dos direitos dos trabalhadores.⁸ Esta perda de direitos trabalhistas agravou-se com a edição da Medida Provisória (MP) 905, de 11/11/2019, que criou nova forma de contratação dos trabalhadores.⁹; 4) Reforma da Previdência – EC 103, de 12/11/2019 que altera o sistema vigente de previdência social e estabelece um conjunto de regras de transição.¹⁰

Tramitam no CN, nesta data – final de 2020 – dezenas de Propostas de Emenda Constitucional (PEC), pois a CF-88 não corresponderia ao espírito da racionalidade neoliberal. Entre as de maior peso e repercussão, caso aprovada, está a PEC 188/2019-Senado ou do “Pacto Federativo”. Com suas 12 medidas, todas de interesse do Ministro da Economia, esta PEC, segundo o especialista em políticas públicas Nelson C. Amaral, é a que melhor expressaria “A dimensão ultraliberal do grupo no poder federal” e se

7 Tal congelamento não se aplica, por exemplo, aos montantes anuais do Orçamento da União destinados ao pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública ao sistema financeiro, que correspondem, anualmente, a cerca de 45% do Orçamento da União. A EC-95 inviabiliza definitivamente o alcance da meta do PNE 2014-2024 que previa, até 2024, a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) à educação.

8 Cabe destacar: 1) Os acordos sobre jornada de trabalho passam a depender de acordos individuais sem participação sindical; 2) Instituiu-se o trabalho intermitente, isto é, contratos de trabalho não contínuos, pagos por hora; 3) Mulheres grávidas e lactantes poderão trabalhar em ambiente insalubre desde que o risco – baixo ou médio – seja atestado por médico da empresa; 4) Restrição de acesso à justiça gratuita: o trabalhador terá que pagar os honorários do empregador e as custas processuais, caso falte a audiências e perca ações trabalhistas; 5) Não serão mais considerados parte da jornada de trabalho as atividades no âmbito da empresa como descanso, estudo, alimentação, interação entre colegas, higiene pessoal e troca de uniforme; 6) Os planos de cargos e salários não precisam constar do contrato de trabalho e nem ser homologados pelo Ministério do Trabalho, mas apenas negociados entre patrões e trabalhadores, podendo ser mudados constantemente; 7) O tempo gasto pelo trabalhador, de ida e volta ao trabalho, não fará parte da jornada de trabalho.

9 Instituiu-se a Carteira Verde e Amarela, pela qual os trabalhadores contratados não terão os direitos previstos na CLT e nas Convenções Coletivas, com salários de até um Salário Mínimo e meio, isto é, serão subempregados, pois o FGTS será reduzido de 8% para 2% ao mês e a multa por demissão sem justa causa cairá de 40% para 20%, e as Férias, o 13º Salário e o FGTS serão parcelados em até 12 parcelas...

10 1) Aumento da idade mínima para aposentadoria: 62 anos de idade e 15 de contribuição para as mulheres e 65 anos e 20 anos de contribuição para os homens (regra pouco diversa para servidores públicos, e algumas outras poucas profissões como professores e policiais); 2) Mudança significativa no cálculo do benefício, que não poderá ser inferior ao salário mínimo mas nem superior a R\$ 5.839,45 mensais hoje; 3) Além de outras alterações, foi estabelecido um conjunto grande de regras de transição.



constituiria em “Um desastre para as políticas sociais brasileiras” (AMARAL, 2020, p. 197).

Importa, aqui, portanto, expor e destacar alguns dados que retratam a desigualdade social brasileira nesse contexto de práticas neoliberais reforçadas por esse arcabouço jurídico-institucional. Apesar de o Brasil situar-se, em 2019, entre os 10 países de maior PIB (cerca de R\$ 7,3 trilhões ou US\$ 1,5 trilhões) no mundo – ainda que entre os cinco de maior população (cerca de 210 milhões de habitantes) –, ocupa um lugar de destaque entre os dez países, dentre os cerca de 200 do planeta, com maior desigualdade social e concentração de renda. Em 2018, segundo a *Síntese de Indicadores Sociais - SIS, IBGE*¹¹, o rendimento domiciliar per capita no Brasil assim se apresentava: 1) Sem rendimento, rendimento maior que 0 e menor ou igual a 1 salário mínimo: 119.867.711 ou 57,7%; 2) Rendimento maior que 1 e menor ou igual a 5 salários mínimos: 79.357.826 ou 38,2%; e 3) Rendimento maior que 5 salários mínimos: 8.725.206 ou 4,2%.¹²

Outros indicadores da desigualdade social brasileira e de utilização universal são o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) cujos indicadores básicos são saúde, educação e renda; o IDH “ajustado às desigualdades”; o Coeficiente de Gini cujos indicadores são a renda, a riqueza e a educação (quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade); índices de desemprego e subemprego; e diferenças salariais por gênero e raça/etnia, entre outros.

Quanto ao IDH, em 2018, o Brasil ocupava a 79ª posição entre 189 países, com um índice de 0,761, muito abaixo, no caso da América do Sul, do Chile (42ª), Argentina (48ª) e Uruguai (57ª). Em relação ao IDH “ajustado às desigualdades” o país ocupava a 102ª entre 150 países analisados, com 0,574. O índice Gini do país em 2019 era de 0,629.

Para os dados de desemprego e subemprego, como se vive hoje uma situação bastante atípica, com a pandemia do *Coronavírus*, podem-se tomar

11 Síntese de Indicadores Sociais - SIS, IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=18830&t=download (Colaboração de Nelson C. Amaral)

12 Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) o salário mínimo, de acordo com sua definição constitucional, deveria ser, em 2018, de R\$ 3.683,67 ou 3,86 vezes aquele o vigente em fevereiro desse ano (BRASIL ECONÔMICO, 2018).



os dados de 2018 como referência. Segundo dados do IBGE (apud BRASIL ECONÔMICO, 2018), nesse ano faltaria trabalho para 27,6 milhões de pessoas ou 28% da PEA (População Economicamente Ativa). Esta é a soma de desempregados e subempregados.

As diferenças por gênero mostram-se de várias formas. Segundo o Pnud, apesar de as mulheres terem em média 8,1 anos de estudo contra 7,6 dos homens, sua renda bruta anual é 41,5% menor que a destes. Segundo a Pnad Contínua trimestral (2020), de 2012 a 2020, os índices de desocupação feminina são cerca de 40% mais altos que os de desocupação masculina.

Em 2018, para uma força de trabalho de 56,4% de pardos e pretos e 42,4% de brancos, os índices de desocupados/desempregados eram de 64,1% de pardos e pretos e 35% de brancos.

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E A PRIVADO-MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Antes de o *Consenso de Washington* – com seu “decálogo” neoliberal – completar uma década, assim como a CF-88, que, a *contrário senso*, admite a educação com fins lucrativos, e um ano após a aprovação da LDB (Lei 9.394/96), que ratifica os termos constitucionais neste sentido, são os Decretos 2.207, de abril de 1997, e o 2.306, de agosto do mesmo ano, que, ao regulamentarem o artigo 20 da LDB, especialmente o segundo, com seu artigo 7º, “irão completar a definição legal do ‘negócio’ da educação superior e torná-lo um ‘serviço educacional’ comercializável” (SGUISSARDI, 2014, p. 137)¹³. Pode-se, então, fixar esta data como sendo a da abertura da educação superior no Brasil ao *mercado educacional*, como já vinha sendo proposto pelo AGCS [Acordo Geral de Comércio e Serviços] da OMC, isto é, “a liberalização dos ‘serviços’ de educação superior como se comerciais fossem, como mercadorias de lucro, *commodity*, *educação-mercadoria* de interesse dos fundos de investimento de *privateequity*, dos empresários da educação” (Ibidem).

13 Decreto n. 2.306/97, Art. 7º - As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.



A partir de então, de modo oficial, o saber será visto como matéria prima, mercadoria-valor, e, as instituições universitárias e de pesquisa, como empresas econômicas produtoras de valor, tendo como sua espinha dorsal a *concorrência* e a *competitividade*. Os estudantes seriam entendidos como *clientes, consumidores*. Os professores e pesquisadores, como produtores de um valor, não apenas de uso, mas também de troca.

Esses decretos desencadearam um processo crescente de transformação das IESsem fins lucrativos (SFL) em IES com fins lucrativos (CFL). Segundo os microdados do Censo de Educação Superior 1999, 2010 e 2018¹⁴, passado pouco mais de um ano da edição desses decretos, 136 das IES SFL já haviam conseguido junto ao Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) do Ministério da Justiça sua transformação em IES CFL ou 12,4% do total de 1.097 do país. Passados mais 11 anos, em 2010, já tinham fins lucrativos 946 ou 40% do total de 2.365 do país. Finalmente, passados mais 8 anos, em 2018, as IES CFL já somavam 1.303 ou 51,4% do total de 2.537 do país. A progressão do número de matrículas foi bastante próxima à evolução do número de IES CFL: 1999: 8,5%; 2010: 32,4%; e 2018: 50,2%.

Dez anos haviam passoda edição desses dois decretos, legalizadores do “negócio” da educação superior, quando, entre março e outubro de 2007, quatro mantenedoras de IES abriram seu capital e passaram a investir parte de seu patrimônio na bolsa de valores de São Paulo (Bovespa): Anhanguera Educacional, Kroton Educacional, Estácio Participações e Sistema Educacional Brasileiro (SEB)¹⁵. Em sete anos (2007-2014), as cinco principais empresas do mercado educacional já alcançavam 31% do total de matrículas privadas da educação superior do país, tendo a Kroton, com sua incorporação da Anhanguera (junho de 2014), atingido cerca de um milhão de matrículas na educação superior (SGUISSARDI, 2014, p. 102).

É importante destacar que as empresas do campo educacional – ou *companhias* – não conseguiriam essa extraordinária expansão de instituições e matrículas se não obtivessem como sócios os conhecidos *fundos de*

14 Disponível em: www.inep.gov.br/microdados (Contribuição de Nelson C. Amaral – UFG).

15 Juntas captaram R\$ 1,2 bilhão na Oferta Pública Inicial (IPO, em inglês). “Quando uma empresa abre capital, a intenção é captar recursos junto ao mercado de forma mais rápida e barata do que em bancos com a finalidade de ampliar a capacidade de geração de resultados.” (UNIVERSIA, 2009, apud SGUISSARDI, 2014, p. 102)



investimento ou de *privateequity*¹⁶. Entre os diversos gestores de fundos que se associaram a empresas de educação do país, citem-se: o *KKP*, o *BlackstoneGroup*, o *Capital Group*, o *AdventInternationaleoGP Investments*.¹⁷ Estes, por sua vez, são precedidos e articulados por organismos multilaterais financeiros (BM e BID¹⁸) ou de coordenação mundial do comércio de serviços (AGCS da OMC), promotores do mercado educacional mundial.

E não é por acaso que por detrás da aparência ou da “marca” das *companhias* ou grupos empresariais desse mercado estejam Bancos e Fundos de Investimento nacionais e, principalmente, transnacionais, assim como a própria *InternationalFinance Corporation* (IFC), braço financeiro do Banco Mundial, a lhes emprestar recursos financeiros ou mesmo a adquirir suas ações... (SGUISSARDI, 2014, p. 111).

As “recomendações” desses organismos multilaterais costumavam ser logo traduzidas “em mudanças das políticas oficiais de diferentes países, fossem ricos ou pobres, transformadas rapidamente em leis, decretos, portarias, resoluções e, sobretudo, em práticas *naturais*” (Ibidem). Pode-se afirmar, portanto, que essas “recomendações” tendiam a ser instrumentos do ideário neoliberal que implementavam o processo de privado/mercantilização da educação superior. Vejam-se a seguir algumas dessas, que também podem ser denominadas de teses.

Em 1986, antes mesmo do *Consenso de Washington*, no documento *Financingeducation in developing countries – Anexplorationofpolicyoptions* (WORLD BANK, 1986), o BM defendia a “tese” do maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior. Recomendava-se investimento oficial maior na educação básica e menor na educação superior.

Em 1994, no famoso documento *Highereducation: thelessonsofexperience* (1994), reiterava-se a tese anterior, elogiava-se a “exitosa” experiên-

16 “Os fundos de *privateequity* são os que investem diretamente em empresas já consolidadas, visando geri-las, reestruturar sua “governança”, prepará-las para a oferta inicial de ações (IPO), e operar o desinvestimento a longo prazo. Podem atuar em empresas nos processos de fusão e compra” (SGUISSARDI, 2014, p. 116).

17 Para uma apresentação sumária de cada um desses gestores de fundos, ver SGUISSARDI, 2014, p. 112/13, nas notas de rodapé de 113 a 122.

18 Banco Interamericano de Desenvolvimento



cia chilena (Pinochet e *Chicago Boys*), que teria ido além das recomendações anteriores do Banco, e novas “teses” eram defendidas:

1) a “tese” de que a *universidade de pesquisa* (que associa ensino, pesquisa e extensão) é inadequada para países de economia frágil, pois comprometeria excessivamente o Fundo Público, portanto a *recomendação* de que sejam criadas *universidades de ensino* (sem aquela associação) em maior número; 2) a “tese”, decorrente da anterior, de maior diferenciação institucional, especialmente com instituições privadas; 3) a “tese”, também decorrente das anteriores, de que se criassem incentivos para a diversificação das fontes de financiamento das IES públicas, a começar pelo fim da gratuidade ou “participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre financiamento fiscal [do Fundo Público] e os resultados” (WORLD BANK, 1994, p. 4 e 29) (SGUISSARDI, 2014, p. 108).

É de 1995 o Projeto de Reforma do Estado em que se tentou a transformação das *Federais* em organizações sociais (entidades ou fundações privadas); de 1996 a tentativa de, via PEC, substituir-se a autonomia de gestão financeira – constitucional – por autonomia financeira das Ifes; são de 1997 os dois decretos acima referidos. A partir de 1995 inicia-se consistente processo de redução de gastos com as Ifes, sem criação de nenhuma nova delas durante os oito anos do mandato de FHC (1995-2002).

Em 1998, no documento *The financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms* (WORLD BANK, 1998), afirma-se

que as reformas em curso na ES estariam muito mais “*orientadas para o mercado* do que para a propriedade pública ou para a planificação e regulação estatais” e (...) que isso se deveria à “*crecente importância que em quase todo o mundo têm adquirido o capitalismo de mercado e os princípios da economia neoliberal*” (WORLD BANK, 1998, p. 4; apud SGUISSARDI, 2014, p. 108).

Neste documento, preparado para a *Conferência Mundial sobre Educação Superior* organizada pela Unesco em 1998, o BM avança a seguinte tese: de que o ensino superior é *antes um bem privado que público*.



O ATUAL MERCADO EDUCACIONAL NO BRASIL

As quatro *companhias* que abriram o capital e fizeram IPO na Bovespa em 2007 – Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB – detinham em 2008 um montante de 367,5 mil alunos de graduação presencial ou 9,5% do total de 3.858 mil das 2.016 IES privadas do país. Passados cinco anos, em 2013, já contavam com 1.276 mil ou 23,4% do total de 5.448 mil das cerca de 2.000 IES privadas. A Kroton passou neste período, de 2008 a 2013, de 26 mil (0,7% do mercado) para 519 mil alunos (9,5% do mercado).

Em 2013, as 12 maiores *companhias* do mercado educacional no Brasil, dentre as quais cinco brasileiras e duas norte-americanas com capital aberto, detinham 2.141 mil alunos ou 39,3% dos 5.448 mil das mais de 2.000 IES privadas do país.¹⁹

Com base no documento *A educação brasileira na bolsa de valores* (TRICONTINENTAL, 2020), seguem abaixo as sete empresas educacionais de capital aberto que atuam na educação superior no Brasil: Kroton Educacional S.A. (também conhecida como Cogna), Yduqs Participações S.A., Ser Educacional S.A., Ânima Holding S.A., Bahema Educação S.A., Arco Educação S.A. e Afya Participações S.A. Destas, as quatro primeiras estão cotadas na Bovespa e as três últimas, na bolsa Nasdaq (de Nova York). “Além delas, a Eleva Educação, de propriedade de Jorge Paulo Lemann [da ANBEV], anunciou recentemente a pretensão de abrir capital na Bolsa de Nova York” (Ibidem, p. 4).

A Kroton Educacional S. A. (Cogna) possui cerca de 1 milhão de alunos e um patrimônio líquido (PL) de R\$ 15 bilhões; a Yduqs Participações S. A. (ex-Estácio), 890 mil alunos e um PL de R\$ 3,1 bilhões; a Ser Educacional, 184 mil alunos e um PL de R\$ 1,3 bilhões; a Anima Holding S. A., 140 mil alunos e um PL de R\$ 690 milhões; a Bahema Educação S. A, 6 mil alunos e um PL de R\$ 98 milhões; a Arco Educação S. A., 1,3 mil alunos e um PL de R\$ 3,2 bilhões; e a Afya Participações S. A., 38 mil alunos e um PL R\$ 2,1 bilhões (TRICONTINENTAL, 2020).

Essas sete empresas ou *companhias* de educação, de capital aberto (Bovespa e Nasdaq) somam hoje (2020) cerca de 2.260 mil alunos ou

19 As 12 são (pela ordem de número de alunos): Kroton*, Anhanguera*, Estácio*, Unip, Laureate, Uninove, Unicsul, Anima*, Ser Educacional*, Whitney*, Devry* e Tiradentes (* = Capital aberto).



aproximadamente 1/3 do total de 6.400 mil alunos das 2.250 IES privadas, que perfazem 75,5% da matrículas totais do país que, em 2018, era de 8.537 mil.

ALGUNS DOS PRINCIPAIS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para se poder arrolar alguns dos principais desafios da educação superior no Brasil, além do já exposto, é necessário apresentar alguns dados essenciais que caracterizam o subsistema a partir de dados do Censo de Educação Superior de 2018 (BRASIL, INEP, 2019).

- As IES eram 2.537 e as matrículas (presenciais e de EaD), 8.450 mil.
- A taxa líquida (percentual de jovens de 18 a 24 matriculados na ES sobre o total de jovens dessa faixa etária): 7,8% em 1999; 13,4% em 2010; e 19% em 2018.
- Das 2.537 IES, 199 (7,8%) universidades; 230 (9%) centros universitários; 2.068 (81,5%) faculdades; e 40 (1,6) institutos federais (IF) e centros federais de educação e tecnologia (Cefet).
- Desse total de IES, 299 (7,8%) públicas (110 federais, 128 estaduais e 61 municipais) e 2.238 (91,2%), privadas [935 (41,7%) sem fins lucrativos (SFL) e 1.303 (58,3%) com fins lucrativos (CFL)].
- Das 199 universidades, 107 (53,7%) públicas (63 federais, 40 estaduais e 4 municipais) e 92 (46,3%) privadas.
- Dos 230 centros universitários, 13 (5,6%) públicos (2 federais, 2 estaduais e 9 municipais) e 217 (94,4%) privados.
- Das 2.068 faculdades, 139 (6,7%) públicas (5 federais, 86 estaduais e 48 municipais) e 1.929 (93,3%) privadas.
- Os 38 IF's e 2 Cefet's eram todos federais.
- Das 8.450 mil matrículas na ES do país, 2.077 mil (24,6%) eram públicas 6.373 mil (75,4%), privadas; destas 4.241 mil (66,55%) de IES CFL e 2.132 mil (33,45%) de IES SFL. As matrículas em IES CFL perfazem 50,2% do total de matrículas do país.
- Em 2018, os matriculados autodeclarados brancos eram 41,8%, os pretos e pardos, 35,8% e, os não declarados, 19,6% (A proporção brancos e pretos/pardos em 2019 era de 42,4% e 56,4%, respectivamente). Um contraste: 1) nas IES federais: 37,8% brancos e 45,8% pretos e pardos;



- não declarados: 13,2%; 2) nas IES privadas: 42,3% brancos e 34,3% pretos e pardos; não declarados: 20,8%.
- As “universidades de pesquisa” ou neo-humboldtianas, que associam ensino-pesquisa-extensão, eram em número que variava de 100 a 120 (com pós-graduação consolidada, isto é, ao menos dois doutorados e dois mestrados com avaliação positiva da Capes); as demais, “universidades de ensino” ou neonapoleônicas e neoprofissionais, eram cerca de 2.400.
 - Quanto ao corpo docente, em 2016, dos 384.094 docentes da ES do país, 149.847 (39%) tinham doutorado e 199.290 (51,88%) eram contratados em tempo integral. Nas Ifes, dos 110.105 docentes, 71.337 (64,78%) tinham doutorado e 101.837 (92,5%) tinham contrato de tempo integral. Nas IES privadas, dos 214.550 docentes, 48.268 (22,5%) tinham doutorados e 55.124 (25,7%) tinham contrato de tempo integral.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Do exposto sobre a vigência da racionalidade neoliberal, da desigualdade social, da provado-mercantilização da educação superior e dos dados sucintos sobre este subsistema, pode-se levantar uma série de desafios que este nível de educação enfrenta ou deveria enfrentar, entre outros tantos:

- 1) Expansão das matrículas que signifique efetiva democratização da educação superior e não apenas massificação mercantil. Por democratização, entende-se, de acordo com a CF-88, igualdade de condições²⁰ – independente de gênero, cor/etnia, riqueza/pobreza, origem familiar e outras variáveis – de acesso, de escolha da carreira/profissão e de permanência, ao que, no espírito desta “Constituição Cidadã”, pode-se acrescentar: de acesso ao mercado de trabalho.²¹
- 1) Ampliação do número de universidades que cumpram os preceitos

20 A CF-88, no Inciso I do seu Art. 206, determina “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, no Inciso V do seu Art. 208, “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

21 Em 2016, em pesquisajunto a cerca de 500 das maiores empresas do país, o *Instituto Ethos* teria verificado que apenas 4,7% dos cargos executivos eram ocupados por pretos e pardos e que apenas



constitucionais, isto é, que associem ensino-pesquisa-extensão ou “universidades de pesquisa” que atue nos cerca de 50 campos do saber e se contraponha à “universidade tecnológica, empreendedora e inovadora” (*Future-se*), que faz da universidade uma empresa econômica, produtora de valor e pilar da economia, sem seu papel histórico de crítica social e do regime de acumulação e desenvolvimento.

- 2) Ampliação da educação superior estatal pública e gratuita. O Brasil, com apenas 24,6% de matrículas neste segmento da educação superior é dos que têm o menor percentual dentre os principais países do mundo.
- 3) Garantia de controle da expansão e da qualidade da educação superior privado-mercantil, como parte não somente de Planos Nacionais de Desenvolvimento mas como parte de Planos Nacionais de Graduação.
- 4) Adoção de cotas sociais e étnico/raciais em todos os segmentos da educação superior, pública e privada.
- 5) Participação proporcional dos afrodescendentes em todas as áreas do conhecimento, como forma de eliminar o que é conhecido como “exclusão dos incluídos”.
- 6) Continuidade da formação no nível da pós *stricto sensu* – mestrado e doutorado – do corpo docente das IES públicas e especialmente privadas.
- 7) Exigência de plano de carreira e ampliação das contratações em regime de tempo integral e parcial para o corpo docente, em especial das IES privadas com e sem fins lucrativos.
- 8) Aperfeiçoamento do sistema de regulação e controle do subsistema.
- 9) Expansão da pós-graduação e implantação de efetivo sistema de avaliação (com auto-avaliação dos envolvidos) e não apenas de um sistema de regulação e controle.

O TRABALHO E CARREIRA DOCENTES COMO DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

É notícia frequente na mídia que a profissão docente na educação brasileira é das mais desvalorizadas, precárias e inseguras. Isto vale para a educação

8% das empresas possuem políticas voltadas para negros (QUERO BOLSA, 2019 apud SGUISSARDI, V. Prefácio. In: SOUSA, A. da S. Q.; MACIEL, C. E. (2019).



básica, mas também para a educação superior e, neste nível, em especial para o trabalho e carreira docentes nas IES privadas, com e sem fins lucrativos.

Um dos traços mais distintivos do trabalho e carreira docente é sua heterogeneidade, dada a diversidade institucional, isto é, das instituições contratantes. E dentre os fatores que mais condicionam ou determinam essa disparidade de condições de trabalho é a presença ou ausência de planos de carreira, além dos níveis salariais a eles vinculados.

Sabe-se que os planos de carreira, quando existam, não garantem por si sós a estabilidade, a segurança e uma remuneração adequada para os docentes das diferentes IES públicas, privadas (CFL e SFL); universidades, centros universitários e faculdades.

Em sua tese, intitulada: *Trabalho docente no ensino superior: uma análise das políticas retributórias e seus efeitos*, Rodrigues Filho (2015) trata de diversos fatores que condicionariam a heterogeneidade e a segurança/insegurança profissional dos docentes da educação superior. Entre eles, os mecanismos de ingresso; as estratégias de manutenção e progresso; e os procedimentos de desligamento dos docentes, segundo cada tipo de instituição e sua dependência administrativa. Em outras palavras, os três aspectos centrais da carreira docente são o *regime de contratação*, o *modo de permanência* e o *regime de dispensa/demissão*.

- Regime de contratação - As contratações de docentes anuais, num quadro docente de cerca de 390 mil profissionais, ultrapassam em média 20%. No ano de 2013, segundo a tese de Rodrigues Filho, foram 82 mil funções docentes preenchidas por novos docentes. Nas Ifes, as contratações dão-se via concurso público, segundo legislação nacional; nas estaduais, via concursos públicos de acordo com legislação própria de cada sistema estadual; nas municipais de igual maneira que nas estaduais. Nas IES privadas, raras são as que realizam concursos públicos. A tendência geral é a seleção via entrevista, currículo e indicações.
- Modo de permanência - A alta rotatividade (*turnover*) é um dos traços típicos da precariedade das relações de trabalho. Este fenômeno teria alcançado, em 2013, nas IES privadas (SFL e CFL), o alto índice de 26% ou 67.200 de contratos encerrados sobre o total de 257.480 funções docentes, 23% ou 60.867 novos contratos. (RODRIGUES FILHO, 2015, p. 78).



- Estratégias de manutenção e progressão na carreira - Nas IES públicas federais, via Lei 12.772/2012, a carreira é composta de cinco classes/ categorias com seus respectivos níveis de referência, do auxiliar de ensino ao titular. Nas IES públicas estaduais, a carreira em cada estado é organizada sob estatuto próprio, quando não seguindo a CLT. Nas IES privadas os planos de carreira ou inexistem ou têm existência precária. Resultado: enquanto nas IES públicas cerca de 60% dos docentes atingem e ultrapassam 10 anos de casa; nas IES privadas, 60% não ultrapassam 3 anos.
- Permanência nas IES privadas SFL e CFL - Mostra Rodrigues Filho que, enquanto as IES privadas SFL têm concentrada grande parte de docentes com contratos de mais de cinco anos (43%), as IES privadas CFL os têm concentrados na faixa de meio a dois anos (37%); na faixa de mais de cinco anos, apenas cerca de 20%.
- Remuneração salarial - Os valores de remuneração da hora/aula para os docentes de contratos iniciais e de contratos com mais de 10 anos, em 2013: 1) nas IES SFL, o valor da hora/aula dos contratos iniciais era de R\$ 32,54 e o dos contratos de mais de 10 anos, de R\$ 53,77; 2) nas IES CFL, o valor da hora/aula dos contratos iniciais era de R\$ 14,55 e o dos contratos de mais de 10 anos, R\$ 37,04. Na comparação, o professor iniciante nas IES CFL recebia cerca de 44% do seu colega nas IES SFL; após 10 anos, 68,8% de seu colega das IES SFL.
- Dispensa/demissão/desligamento - Finalmente, a segurança/precariedade do trabalho e carreira docentes mede-se também pelo total de desligamentos e pelas motivações de saída. A tese de Rodrigues Filho mostra que, em 2013, nas IES públicas ocorreram 24.468 desligamentos para um total de 150.338 funções docentes ou 16,27%; nas IES privadas SFL e CFL ocorreram 67.107 desligamentos para um total de 212.394 funções docentes ou 31.6%.

Quanto às motivações de saída, verifica-se que nas IES públicas, somadas as demissões sem justa causa (33%) e as saídas por término de contrato (46%), tem-se cerca de 80% do total de saídas, restando 12,8% para desligamentos voluntários, concentrados nos dois primeiros anos (2/3), 3,24% para aposentadorias e cerca de 5% para outras causas. No caso das IES privadas SFL, as demissões sem justa causa atingiram 38,8%, as por tér-



mino de contrato, 14,7%, e as por saída voluntária, 34,5%. No caso das IES privadas CFL, as demissões sem justa causa montaram a 45,7%, a saída por término de contrato a 4,8%, mas os desligamentos voluntários ascendem a 39,5%, concentrando-se estas até o final do 2º ano (cerca de 2/3) (RODRIGUES FILHO, 2015).

- Trabalho e carreira docente pós-impeachment, durante e pós-pandemia - O trabalho/carreira docente – heterogêneo, precarizado e inseguro – na educação superior no Brasil, como sucintamente delineado até aqui, corre sérios riscos de ver esses traços agravarem-se diante da retomada do viés neoliberal ou ultraliberal, pós-golpe jurídico-parlamentar e midiático de 2016, no comando do Estado.²²

O conjunto legislativo, aprovado pelo CN e sancionado pelo Presidente da República desde o impeachment/golpe jurídico/parlamentar de 2016, que inclui a EC-95, Lei da Terceirização e Lei da Reforma Trabalhista (Flexibilização e trabalho intermiante), mudanças no regime de exploração do Pré-Sal, que inviabiliza o alcance da meta de 10% do PIB para a implantação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, as altas taxas de desemprego e subemprego que penalizam quase 50% da População Economicamente Ativa, o congelamento do valor real do salário mínimo e a drástica redução dos recursos federais e dos estados e municípios, no exercício corrente e nas previsões orçamentárias para 2020/21 (Plano de Lei Orçamentária Anual – PLOA), que afetarão todo o subsistema, certamente, constituem um cenário muito sombrio e incerto para o futuro da profissão e trabalho docentes da educação superior no país.

O trabalho/carreira dos docentes da IES públicas, especialmente das Ifes, será afetado na medida em que se façam a cada ano mais presentes os efeitos da EC-95 (chamada de PEC da Morte) e os cortes orçamentários, não somente para capital e custeio, mas também para pessoal, assim como os cortes para ciência, tecnologia e inovação que já estão inviabilizando um número significativo de projetos científicos tanto das universidades fe-

22 Ver SGUISSARDI, V. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. *Integración y Conocimiento*, v. 2, n. 7, p. 142-162, Año 2017 – ISSN 2347 0658. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695>



derais e estaduais, como dos Institutos de Pesquisa.

O *FUTURE-SE* COMO PRODUTO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL E DESAFIO PARA AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Falar do *Future-se* – Projeto de Lei (PL) n. 3076, de 02/06/2020 – é falar de um Programa de Governo que se apresenta como expressão conjuntural da racionalidade neoliberal na educação superior.

Diante do que acima se expôs sobre a adoção dos princípios e programas de ação da racionalidade neoliberal e sua prática ao longo dos últimos 30 anos no país, não se pode visualizar o *Future-se* como algo inédito, novo ou inovador. Por isso, sua análise e interpretação não pode prescindir de uma recuperação do contexto econômico e político-ideológico que pavimentou o caminho que conduziu do *Consenso de Washington* à proposta desse Programa para reforma das Ifes.

Isto foi feito, tanto no item em que se relacionou a racionalidade neoliberal com a consolidação da desigualdade social no país, quanto no em que se relacionou esta racionalidade com o processo de privado-mercantilização da ES no país desde 1997.

Para entender melhor o seu significado e emergência é preciso ter presente que para a racionalidade neoliberal o saber é visto muito mais como uma mercadoria-valor, valor de troca, do que um valor de uso, e que as instituições de educação superior, em especial as universidades que associam ensino e pesquisa, como empresas econômicas produtoras de valor, comandadas pela qualidade essencial ao capitalismo que é a concorrência, a competitividade.

Disso decorre o que Christian Laval tem afirmado com muita clareza:

Se o conhecimento é modelado pela *lógica do valor*, convém que, de fato, ele seja produzido nas condições e segundo as formas que convêm à produção dos *valores de troca*, isto é, nas empresas submetidas à *concorrência* e regidas segundo normas de performance que são as das empresas do setor mercantil. Em outros termos, as instituições [universitárias e de pesquisa] tomam necessariamente, logicamente, a *forma de empresa*” (LAVAL, 2016, Apud SGUISSARDI, 2020, p. 190; grifos e acréscimos meus).

Nada mais oposto ao ideário neoliberal do que uma instituição social,



que se ocupe de ensino-pesquisa-extensão, com autonomia e bancada integralmente pelo Fundo Público.

- Dos antecedentes jurídico-estruturais do *Future-se* - Uma série de órgãos oficiais ou não, efetivados ou não, e alguns instrumentos jurídicos anteciparam a emergência de uma proposta de reforma das Ifes como o *Future-se*, entre os quais as Fundações de Apoio Institucional (FAI's), as Organizações Sociais (OS's), PEC-370/96, Decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, Parcerias Público-Privadas (PPP's) e EC-85/2015, além da EC-95/2016.

As FAI's são ainda do ano 1994, via Lei n. 8.958/94 – entidades de direito privado – que passaram a atuar no interior dos campi das Ifes visando permitir a essas instituições, entre outras medidas,

...celebrar convênios e contratos, nos termos do inciso XIII do caput do art. 24 da Lei n° 8.666, de 21 de junho de 1993, por prazo determinado, com fundações constituídas com a finalidade de apoiar projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e estímulo à inovação, inclusive na gestão administrativa e financeira necessária à execução desses projetos [Art. 1° (caput)].

Nos 26 anos que decorrem da edição desta lei, a maioria das Ifes instituiu suas respectivas FAI's e estabeleceram normas internas para regular seu funcionamento e evitar prejuízos para o caráter público dessas instituições universitárias.

As OS's – entidades ou fundações de direito privado – foram criadas pela lei n. 9.637/98. Esta lei autoriza o Poder Executivo a “qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde” [Art. 1° (caput)].

Como já observado, este projeto de lei fez parte da PEC-173/95, da Reforma do Estado, quando se pretendeu transformar todas as Ifes em organizações sociais. Esta proposta, não aprovada, teria sido posteriormente encaminhada ao CN como Medida Provisória – de n° 1.648-7, de 1998 – da qual destacou-se esta lei das OS's, mas sem a transformação das Ifes em OS's.



Ainda em 1996, via PEC-370/96, por iniciativa do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, visou-se substituir a autonomia constitucional de *gestão financeira* por *autonomia financeira* das Ifes, o que liberaria o Estado (Fundo Público ou Tesouro) da obrigatoriedade da plena manutenção patrimonial e financeira dessas instituições universitárias estatais públicas. Esta PEC não teria nem dado início a sua tramitação no CN em razão da crítica generalizada dos setores e instituições envolvidos.

Da edição dos Decretos 2.207 e 2.306 de 1997, que desencadearam legalmente o processo de privado/mercantilização da educação superior no país, fez-se referência acima quando se tratou da relação entre a racionalidade neoliberal e esse processo que hoje pesa enormemente na estrutura e funcionamento do subsistema de educação superior do país. Restaria observar que tais decretos tiveram continuidade legislativa com o Decreto n. 3.860/01, ainda no final do Governo FHC, e já no final do primeiro mandato do Presidente Lula, com o nominado *Decreto Ponte* n. 5.773/06, que mantém em seu artigo 15, letras “g” e “h”, a distinção e o reconhecimento das IES sem e com fins lucrativos (SGUISSARDI, 2014, p. 41).

Via lei n. 11.079/04, no segundo ano do primeiro mandato de Lula da Silva, instituíram-se as PPP's (Parcerias Público-Privadas). Esta lei “Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”. Em seu Art. 2º estabelece que a PPP “é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa” e no § 3º, que “Não constitui parceria público-privada a concessão comum, assim entendida a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando não envolver contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado”.

Como em relação às medidas legais anteriores, também a PPP foi vista no Governo e no interior das Ifes como mais um mecanismo apto para facilitar a busca por estas instituições de recursos complementares ou substitutivos aos do Tesouro, na direção do que tinham pretendido Bresser-Pereira com o Plano de Reforma do Estado e Paulo Renato de Souza com a PEC 370/96, isto é, garantir paulatina e gradativamente a autonomia financeira das Ifes.

A EC-85, de 26/02/2015, início do segundo mandato de Dilma Rousseff,



teve precedentes na *Lei de Inovação Tecnológica*. 10.973/04, que dispunha sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, e na denominada *Lei do Bem* (Lei 11.196/05), que consolidava “incentivos fiscais para pessoas jurídicas que desenvolvam [desenvolvessem] pesquisa e inovação tecnológicas” e que, por sua vez, “foi alterada pela Lei n. 11.487/07 para incluir novo incentivo à inovação tecnológica e modificar as regras relativas à amortização acelerada de investimentos vinculados à pesquisa e ao desenvolvimento” (SGUISSARDI, 2014, p. 100, nota 99).

A EC-85/2015, da Ciência, Tecnologia e Inovação “Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação”. Entre estes dispositivos para administração e regulação desta área, forneceu base jurídica para alimentar os contratos das Ifes, seja com as FAI’s, seja com outros entes públicos ou privados. Nesta EC-85/2015, o PL 3076/2020 vai se basear para aspectos essenciais do *Future-se*.

Finalmente, porque nomeada de forma explícita na Exposição de Motivos do PL 3076/2020 – *Future-se*, encerra este rol de instrumentos jurídico-estruturais que preparam o caminho para este programa de reforma das Ifes, a EC-95, de 15/12/16. Editada três meses e meio após o impeachment/golpe, a EC-95, que instituiu o Novo Regime Fiscal no Orçamento Fiscal e na Seguridade Social da União e que congelou por 20 anos as despesas primárias do Poder Executivo Federal, entre estas a Educação, inspira desde então cortes significativos tanto no orçamento do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), que envolve o CNPq, como no da Capes, nos recursos de capital e custeio das Ifes, assim como a suspensão de concursos públicos para as *Federais*, entre outras medidas que criam as condições objetivas e de pressão para que um programa como o *Future-se* seja visto como oportuno e necessário.

- O que o Governo Bolsonaro propõe para as Ifes via PL 3070/2020?

O simples enunciado da finalidade deste PL revela o que de mais importante se pretende com ele:

O Programa Universidades e Institutos Federais Empreendedores e Inovadores – *Future-se* é direcionado às Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes e *tem por finalidade criar condições e incentivos para que essas instituições expandam as suas fontes adicionais de financiamento*, sem prejuízo ao investimento público que sempre fez



e sempre fará delas patrimônio de todos os brasileiros (grifos meus).

Em última instância, a finalidade explícita deste PL, é a mesma explícita ou implícita na maioria das medidas e dos instrumentos jurídicos, até aqui expostos, que ao longo dos últimos 30 anos serviram como precedentes funcionais do *Future-se*. Até os argumentos utilizados na Exposição de Motivos (EM) – pelos Ministros da Economia, de Ciência, Tecnologia e Inovação, e da Educação – reprisam os argumentos sempre utilizados pelas autoridades de ofício quando de suas reiteradas tentativas, ao longo do tempo, de retirar do Estado (Fundo Público ou Tesouro) a responsabilidade exclusiva, constitucional e legalmente definida, de manutenção das Ifes. Argumenta-se, antes de tudo, que “é a limitada capacidade do orçamento público para atender a diversas e relevantes demandas sociais (...)”. Em seguida, tendo como pano de fundo a EC-95, “são as restrições orçamentárias ainda mais severas que se impõem em períodos de crise fiscal, como o que se observa no atual momento no Brasil, fazendo-se necessárias medidas como a que vigora na forma do Novo Regime Fiscal”. Para arrematar a argumentação, os signatários da EM e do PL afirmam: “O Future-se nada mais é do que uma política voltada a melhorar as condições institucionais para que isto [o êxito da EC-95] ocorra”. E acrescentam, sem meias palavras: “torna-se indispensável que as Ifes impulsionem suas fontes adicionais de recursos” (BRASIL, 2020).

Para se atingir tal finalidade última – incentivo à busca “de fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse” das Ifes – o *Future-se*, mediante seus três eixos de ação e contratos de resultado (gestão), estabelece alguns objetivos específicos que relembram, mais uma vez, diversas medidas legais e estruturais vistas anteriormente: a) promoção e incentivo ao desenvolvimento científico, em que se destaca a *pesquisa tecnológica e a inovação*; b) o fomento da *cultura empreendedora*; c) o estímulo à internacionalização das Ifes; e d) o aumento das “taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos” (BRASIL, 2020).

Como fica evidente pela ausência, em toda a extensão do PL 3076/2020, não se faz menção à ciência básica, às humanidades, às ciências sociais, à filosofia e a tantas outras das cerca de 50 áreas do conhecimento que as Ifes brasileiras, em seu conjunto, pesquisam e em que produzem saber, valor



de uso, e deles e do saber produzido por pesquisadores do mundo inteiro fazem o fulcro de seu ensino e de seus trabalhos de extensão.

Na EM, os signatários não se furtaram a caracterizar o que pensam do funcionamento das Ifes que pretendem “reformular”:

O modelo atual de pesquisa nas universidades e nos institutos federais do Brasil é um modelo pesado e burocrático que não atende mais às necessidades do pesquisador, que perde tempo valioso de sua atividade em burocracia, enquanto deveria focar mais tempo na atividade finalística. Além disso, as instituições federais superiores de ensino devem estar mais abertas às experiências internacionais e atentas às necessidades da sociedade brasileira.

O instrumento privilegiado para execução dos eixos do programa são os *contratos de resultado com a União*. Já em 1995, no Plano de Reforma do Estado e na proposta de transformação das Ifes em OS's, o instrumento privilegiado na relação com a União era o *contrato de gestão*. Hoje:

O programa Future-se prevê, em sua essência, que as universidades e os institutos federais celebrarão *contrato de resultado com a União*, por intermédio do Ministério da Educação, como condição para a participação do Programa.

Quem ou que órgão fará a regulação e o controle desses contratos?

Os contratos firmados serão divulgados, monitorados e avaliados pelo MEC e MCTI.

Em lugar de contratos com OS's, como previsto nas duas primeiras versões do *Future-se* – versões de julho/2019 e outubro/2019 – toda a força agora será dada às FAI's – entidades privadas tanto quanto as OS's:

Com o intuito de tornar possível o atingimento dos propósitos pactuados no contrato de resultado, a universidade ou o instituto federal *terá à sua disposição a possibilidade de celebrar contratos e convênios diretamente com fundações de apoio*, devidamente credenciadas, nos termos da Lei n° 8.958, de 20 de dezembro de 1994 (BRASIL, 2020; grifos meus).



A marca empresarial que perpassa todo o *Future-se* revela-se de forma sintética no teor do Art. 28 do PL 3076/2020 quando estabelece que se institua “o Dia Nacional do Estudante Empreendedor, a ser comemorado no primeiro sábado depois do Dia do Trabalhador”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores da epígrafe deste texto sustentam que, como doutrina – tendo como premissa que “a democracia repousa sobre a soberania de um povo” – “o neoliberalismo é, não acidentalmente, mas essencialmente um *antidemocratismo*”. Acrescente-se que, como prática – tendo como premissa que a democracia na educação superior, segundo a letra e o espírito da CF-88, repousa sobre o princípio da igualdade de condições de acesso a este nível de educação, de escolha de carreiras e usufruto da formação ali oferecida, e de acesso bem sucedido ao mercado de trabalho após a titulação – a racionalidade neoliberal tem contribuído, de variadas formas, para aumentar e aprofundar os desafios da educação superior, assim como, para dificultar o seu enfrentamento e superação.

Percorrendo os dez desafios acima sucintamente arrolados e os dois outros – trabalho/carreira docente e o *Future-se* – um pouco mais explicitados, à luz do contexto de desigualdade social, das extremas limitações do subsistema de educação superior e dos princípios e práticas da razão neoliberal que avançam há pelo menos três décadas em nosso país, é difícil afirmar que tais desafios possam vir a ser superados sem profundas mudanças no âmbito mais amplo das políticas econômico-sociais. É difícil imaginar uma educação superior democratizada sem uma sociedade democrática no pleno sentido desta palavra. O pouco que se expôs acima indica o quão distante este país se encontra da democracia e o quanto o seu subsistema de educação superior precisa avançar a fim de poder contribuir para um efetivo avanço da democracia no país.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. A dimensão ultraliberal do grupo no poder federal está expressa na PEC 188/2019-Senado – Um desastre para as políticas sociais brasileiras. In:



GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. *Future-se* [recurso eletrônico]: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020, p. 197-223.

BOURDIEU, P. *Contrafogos* – táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 de out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 30/10/2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 20 de dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 30/10/2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 de ago. 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm> Acesso em 30/10/2020.

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em 30/10/2020.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 85, de 26 de fevereiro de 2015. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 de fev, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm> Acesso em 30/01/2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017a. Altera dispositivos da Lei nº 6.019/1974, que dispõe sobre o trabalho temporário, e versa sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 mar. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.



BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017b. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, nº 8.036, de 11 de maio de 1990, e nº 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2017b. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13467-2017.htm>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória (MP) 905, de 11/11/2019. Institui o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, altera a legislação trabalhista, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de dez. 2019. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=384681>> Acesso em 30/10/2020.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n. 103, de 12/11/2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 de nov. 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%20103&text=Altera%20o%20sistema%20de%20previd%C3%Aancia,do%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art.> Acesso em 30/10/2020. BRASIL. Senado. Proposta de Emenda à Constituição nº 188, de 2019 (PEC do Pacto Federativo). Brasília, Senado. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139704>> Acesso em 30/10/2020.

BRASIL. Congresso Nacional. *Pl n. 3076/2020*. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321> Acesso em 12/10/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL ECONÔMICO, 2018. Disponível em: <<https://economia.ig.com.br/financas/2018-03-06/salario-minimo-dieese.html>> Acesso em 03/08/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em 15/08/2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo – Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÁVERO, M. L. A. *Universidade e Poder*. 2ª ed. revista. Brasília: Editora Plano, 2000.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*, trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIOLO, J.; LEHER, R.; SGUISSARDI, V. *Future-se* [recurso eletrônico]: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado.



São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020, p. 153-196. Disponível em: <https://www.diagramaeditorial.com.br/project/future-se/>

RODRIGUES FILHO, José Albertino Fiorentino. *Trabalho docente no ensino superior: uma análise das políticas retributórias e seus efeitos*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

SGUISSARDI, V. O trabalho docente na educação superior no Brasil - Heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. Cordoba, Ar, *Integración y conocimiento*. Ano 2, n. 7, p. 142-162, 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695>

SGUISSARDI, V. *Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil - 2002-2012*. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional - OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014. Versão revisada e corrigida em junho de 2018. [[Links](#)]

SGUISSARDI, V. Prefácio - A desigualdade social como fator determinante da exclusão educacional. In: SOUSA, A. da S. Q.; MACIEL, C. E. (2019). (Org.) *Desafios da educação superior: acesso, permanência e inclusão*. 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA JÚNIOR, J.; SGUISSARDI, V. Universidade Pública Brasileira no Século XXI – Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. *Espaciosen Blanco Revista de Educación, Série Indagaciones n. 1, Tandil, Ar, n. 23, p. 119-156, junio 2013*.

TRICONTINENTAL – Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. *A Educação Brasileira na Bolsa de Valores: As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional (Cartilha)*. Outubro de 2020. Disponível em: www.otricontinental.org Acesso em 28/10/2020.

WORLD BANK. *Financing education in developing countries – An exploration of policy options*. Washington, DC: The World Bank, 1986.

WORLD BANK. *Higher education: the lessons of experience*. Washington, DC: The World Bank Group, 1994. (Series Development in Practice).

WORLD BANK/D. Bruce Johnstone (coll. Alka Arora and William Experton). *The Financing and management of higher education – A status report on worldwide reforms*. Washington, DC: The World Bank, 1998.





RESISTENCIA A LA EDUCACION DEL MODELO LIBERAL

Alicia Araya Ruiz

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende realizar un acercamiento histórico al sistema educativo impuesto en la sociedad a partir del ingreso del capitalismo como modo de producción. Para ello, se inicia reconociendo las posturas críticas de Marx y como éste está irremediabilmente destinado a sufrir crisis cíclicas que lo obliguen a reinventarse hasta llegar finalmente al colapso debido a sus propias contradicciones internas.

Luego, ingresa al escenario el neoliberalismo como forma de organización social, el cual es descrito y analizado para comprender cómo se inserta en la sociedad a escala mundial, iniciándose en Chile para, posteriormente, abrirse paso por el resto de América Latina y al mundo. Para legitimarse, debe adoctrinar ideológicamente a la sociedad, cosa que hace a través de la educación, implementando una estructura nueva y derrocando la existente históricamente. Esto estuvo sujeto a muchas formas de resistencia,

las cuales en mayor o menor medida, tuvieron éxito o fracasaron. Sin embargo, hoy, tras 50 años de liderazgo, el neoliberalismo como modelo de desarrollo está siendo ampliamente cuestionado, principalmente en Chile, donde tuvo su nacimiento y donde, a través de la resistencia, morirá.

Al finalizar, el texto se focaliza en las formas de resistencia que han emergido en diferentes épocas y con diferente fuerza, con énfasis en aquellas presentes en la actual situación chilena, analizando cuáles pueden ser los aportes desde el Trabajo Social.

ACERCAMIENTO HISTÓRICO AL NEOLIBERALISMO

Para entender la educación y las formas en que ésta se da en la actualidad, es necesario, entre otras cosas, comprender la sociedad en que vivimos y no solo desde el ámbito social, sino también político, económico e ideológico que la conforman. Es por ello, que se hace indispensable traer a Marx para hablar de la sociedad y su reproducción concreta e histórica, sobre todo cuando discute con Hegel sobre el idealismo propuesto por éste, versus el materialismo histórico planteado por el primero. Desde esta óptica, Marx (1974) señala que la realidad concreta se fundamenta a partir del funcionamiento económico de una sociedad, es decir, de la organización de los medios de producción y las relaciones que ahí se establecen para, posteriormente, darle forma a la superestructura, política, social, cultural. A diferencia de lo que plantea Hegel –desde las ideas y el pensamiento, creamos la realidad–, Marx (1974) sostiene que es *su ser social el que, inversamente, determina la conciencia* y por ende, la realidad.

Por lo tanto, las relaciones de producción se dan a partir de las fuerzas productivas que permitan el desarrollo de una sociedad y, a su vez determinen las relaciones de la superestructura. Cuando la organización social toma forma y sentido, tanto desde la infraestructura como de la superestructura, se establece la producción y reproducción de una sociedad.

En el caso del sistema capitalista, *la producción de cada proceso social es al mismo tiempo un proceso de reproducción del sistema* (Marx), el cual está relacionado directamente con los intereses de la clase dominante, pues como apunta Giroux *la producción capitalista no solo produce comodidades, no solo plus valía sino también produce y reproduce la relación capita-*



lista, en un lado el capitalista y al otro lado el asalariado, generándose las luchas de clases (Giroux, 1985. Apud: Marx, 1969).

Al hablar de luchas de clases, desde la visión de Marx, es importante resaltar que se refiere a dos clases opuestas, una que oprime y otra que es oprimida. En el sistema capitalista, la primera es la burguesía y la segunda es el proletariado, las cuales están en constante pugna de intereses, confrontadas históricamente siendo esto, según Marx, *la fuerza motriz de la historia humana, el combustible de los cambios del mundo social*, permitiendo mejorar las condiciones materiales de aquella clase que se impone, pauperizando la de aquellos que son explotados con dicho propósito, creando injusticias sociales y desigualdades que inducen a la inestabilidad del sistema socioeconómico, así como la dinamización de la sociedad y, en el caso del capitalismo, la formación de conciencia de la clase trabajadora, constituyéndose como clase en sí.

Con el inicio de la ola industrializadora como modo de producción material de la sociedad de esa época -alrededor de último cuarto del siglo XVIII- surge, como forma de resistencia, la “cuestión social”, favoreciendo, según Yamamoto (2001), *el ingreso al escenario político de la clase operaria*, a través de luchas en pro de los derechos referentes al trabajo, puesto que, los *pauperizados* (Netto, 2001) no se conforman con su situación de miseria, llevando a cabo una serie de protestas que se tornarán una amenaza real para las instituciones sociales existentes, con el fin de exigir el reconocimiento como clase al bloque del poder y, en especial, al Estado.

Esta contradicción intrínseca del sistema capitalista, de generar riqueza en la misma proporción en que genera miseria, conjuntamente con la intención principal de forjar la acumulación de capital para una parte mínima de la población, a partir de la explotación de la mano de obra, son los principales factores que propician sus crisis cíclicas. En algún momento fue necesaria la intervención del Estado (de Bienestar) en distintos niveles que, aunque *no se le desea, no se le puede evitar*, pues necesita sobrevivir a las depresiones que periódicamente marcan el curso de su desarrollo, requiriendo que el Estado tenga una función cada vez más activa (Montenegro, 1982).

Así, en la actualidad, encontramos un modelo económico que viene modernizándose y adaptándose a las transformaciones de la organización social, así como las relaciones que de ella se desprenden, que viene a ser



una reivindicación del capitalismo en crisis; el Neoliberalismo como modelo de desarrollo a escala mundial.

El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por los derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio (Harvey, 2007).

Es decir que, la preocupación de este modelo de desarrollo es propiciar el individualismo y la competencia entre las personas, con la intención de que cada una pueda sacar el máximo potencial de sus capacidades para la generación de riqueza, pues la libertad del “hacer”, a partir del mercado, lo que sea necesario para enriquecerse y, la garantía del “tener” los medios de producción como propiedad privada –y la propiedad privada en sí-, son parte fundamental de los pilares ideológicos de este modelo, pues a partir de la independencia del individuo de la colectividad, se vuelve un blanco fácil de dominio y opresión. Mientras exista dominación de las individualidades, tanto ideológica, como política y cultural, el capitalismo podrá continuar su camino a gran escala, expidiéndose más allá de las fronteras nacionales, impulsado y favorecido por la tecnología y la globalización que el mismo modelo establece.

Hayek y Friedman, conocidos por ser los precursores del sistema neoliberal, exponían discursos ideologizados, que dejan percibir su visión de que la libertad debe ser garantizada bajo cualquier circunstancia cuando, concretamente hablan en defensa del mercado y de la libertad que este requiere para lograr los mejores resultados para la organización socioeconómica de la sociedad, objetivando la acumulación de capital y el fortalecimiento del capitalismo.

Tal ideologización profesada por Hayek y Friedman, para Gentili (1996) se basa en la construcción de un nuevo sentido común para garantizar el éxito de un orden social que asegure, sin dudas ni oposición, los principios del libre mercado, evitando la interferencia del Estado: “[...] (Hayek y Friedman) sus textos de intervención política nos permiten observar la sagacidad de esos intelectuales en reconocer la importancia política de acompañar



toda reforma económica con un necesario cambio en las mentalidades, en la cultura de los pueblos”(Rocha, 2006. Apud. Gentili, 1996).

Sus inicios teóricos se dieron en Europa y Estados Unidos, para posteriormente ponerlos en práctica en las regiones más vulnerables, es decir, en los países subordinados a los grandes imperios económicos del mundo. La región latinoamericana es la cuna de las atrocidades que este nuevo orden es capaz de hacerle a las sociedades, con la finalidad de imponer su ideología y políticas afines de manera abrupta, como hace hincapié Antúnez (2003):

[...] contemplando reestructuración productiva, privatización acelerada, reducción del rol del Estado, políticas fiscales y monetarias sincronizadas con los organismos mundiales de hegemonía del capital como FMI y BIRD, desmontaje de los derechos sociales de los trabajadores, combate cerrado al sindicalismo clasista, propagación de un subjetivismo y de un individualismo exacerbado del cual la cultura “post-moderna” es expresión, animosidad directa contra cualquier propuesta contraria a los valores e intereses del capital, etc.(Rocha, 2006. Apud. Antunes, 2003).

Todo este arsenal mencionado por Antunes (2003), se impuso en América Latina y en tantos otros lugares del mundo, sometiendo por la fuerza a naciones territorialmente pequeñas y débiles económicamente. Sin embargo, el imperialismo Norte Americano debió tomar la decisión de cuál sería la primeranación elegida para implantar el experimento neoliberal.

INSERCIÓN DEL NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN CHILENA Y LATINOAMERICANA

Durante los años 70 en Chile se estaba haciendo historia. Por primera vez en el mundo se realizaba una elección democrática para ser presidente de la República, a través del voto popular, cuyo protagonista sería un gobierno socialista, encabezado por Salvador Allende, apoyado por la Unidad Popular -UP¹. En 1970, Allende es elegido por el pueblo chileno como

1 Conglomerado de partidos políticos de izquierda que se unifican en apoyo a la candidatura a la presidencia de Chile de Salvador Allende.



presidente socialista. Esto fue un duro golpe para la derecha nacional de la época y para los grandes imperios liberales, principalmente Estados Unidos, pues este hecho histórico que estaba sucediendo en un país recóndito, pequeño y alejado como lo es Chile, era una señal de que la vía socialista estaba ingresando como modelo de desarrollo válido para un pueblo que observando otros acontecimientos mundiales –recordemos el contexto internacional; la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, la Revolución Cubana, la República Popular China, entre otras-, fecundaba las ideas de cambios sociales y exclamaban la falta de viabilidad del capitalismo liberal de la época.

En 1973, los tres comandantes en jefe de las fuerzas armadas y el general director de carabineros, realizan una junta de gobierno para realizar un golpe de Estado, con Augusto Pinochet como General a cargo del atentado. El bombardeo a la casa de gobierno es el hecho histórico que, hasta nuestros días mantiene dolores arraigados debido a la dura represión y a la persecución de los opositores a éste nuevo orden. La dictadura cívico militar (apoyada por un importante contingente civil) chilena es considerada una de las más crueles y sangrientas de las ocurridas en la región, con sistemáticas vulneraciones a los derechos humanos, característica compartida por el resto de las dictaduras ocurridas en el Cono Sur que se imponían en esa época.

El Trabajo Social tenía un rol importante de resistencia, por lo que sus escuelas fueron cerradas, libros y tesis de fueron quemados, los propios Asistentes sociales y estudiantes de la carrera fueron perseguidos, torturados, exiliados y asesinados por ser una profesión con una importante vinculación con lo social y con la búsqueda de propiciar la concientización, la organización y el levantamiento del pueblo para lograr la transformación social local y del mundo.

Estados Unidos fue un apoyo económico y político fundamental para que las Fuerzas Armadas chilenas pudieran ejecutar el golpe de Estado, tanto para Chile como en el resto de los países de América Latina. Para implementar las reformas políticas, económicas y sociales, algunos economistas chilenos fueron a la Universidad de Chicago a aprender, con M. Friedman las bases, tanto ideológicas como políticas y económicas del neoliberalismo. Estos estudiantes, representantes del conservadurismo y la derecha chilena, fueron conocidos como *los Chicagoboy*s –varios de ellos



aún tienen cargos públicos-, encargados de profundizar en la doctrina neoliberal para experimentarla en Chile y, posteriormente, esparcirla hacia los países vecinos.

Paulatinamente, comienzan a percibirse las transformaciones estructurales realizadas al Estado chileno ya sus instituciones incluidas en ellas, el sistema educación, que si bien no formaban parte de la base del orden neoliberal al inicio, lo hicieron en la medida en que se hacía necesario reestructurar la formación educativa de la sociedad, con vistas a neoliberalizarla, incluso antes de que este modelo se pensara como horizonte para todo el mundo. Es hacia finales de la década de los 1970 que el régimen militar establecerá una agenda para educación con directrices claramente neoliberales, dejando obsoleta la libertad del saber, pues imponen sus reglas sobre qué y cómo educar, bajo la *excusa* de la “seguridad nacional”:

La libertad de enseñanza es un principio que se compone de 3 dimensiones: la libertad académica o de pensamiento; la libertad de emprender y hacer funcionar un proyecto educativo; y la libertad de las familias de elegir un establecimiento escolar en el que educar a sus hijos. Bajo el régimen de Pinochet, sólo se resguardaran las dos primeras. La tercera arista de la libertad de enseñanza, la libertad del saber va a ser, por el contrario, puesta bajo vigilancia, limitada y relativizada por la doctrina de seguridad nacional” (Slachevsky, 2014).

Las reformas educacionales neoliberales en Chile tienen tres focos principales; a) educación básica (primaria) y media (secundaria); b) educación superior y; c) profesionales de la educación. Cada uno de estos ejes fueron transformados de manera rotunda, alejados completamente de lo que se estaba forjando en la década anterior con el gobierno de Allende, pues se reestructuró todo en pro del libre mercado, ya que las propuestas de privatización del sistema educativo, buscan incrementar la eficiencia, que nada tiene que ver con la calidad y, por otro lado, disminuir el gasto social.

Para la educación escolar (primaria y secundaria) se instauran tres mecanismos nuevos para favorecer la ideología neoliberal; la descentralización, por un lado, que resuelve pasar la educación escolar de manos del Ministerio de Educación a las municipalidades facilitando la eficacia y, por otro lado, el cambio en la forma de financiamiento de la educación. Las



instituciones públicas ya no son financiadas según los costos que implican su óptimo funcionamiento, sino que son subsidiadas según la demanda que tienen de estudiantes, es decir que, la cantidad de recursos de cada establecimiento estará determinado por la asistencia de cada uno de ellos. El tercer mecanismo es subsidiar la educación privada, empujando a que las familias se responsabilicen del pago de una cierta cantidad de la escolaridad y el resto es costeado por el Estado, dando paso así, a que las instituciones privadas puedan lucrar con la educación y percibir fondos públicos al mismo tiempo.

Estos modos de estructuración de la educación lo que hacen es deslegitimarla como un derecho social garantizado por el Estado, equitativo y de calidad, para convertirla en un mercado educativo que adoctrina para ser reproductores del modelo, forjando a los padres y madres de los/as jóvenes, a elegir establecimientos con claras diferenciaciones socioeconómicas, pues quien puede pagar, tendrá acceso a mejor educación.

La enseñanza media (secundaria), toma rubros asociados al mercado de trabajo, a través de la implementación de los *liceos técnico-profesionales*, impulsando a los jóvenes a aprender oficios que le sirvan para el campo laboral que el sistema requiere. Para ello, el Estado entrega subsidios directos a los gremios, según Slachevsky (2014), bastantemás generosas que la subvención entregada al resto del sistema educativo, argumentando que así se podría promover una transición exitosa de los estudiantes al mercado laboral. Sin embargo, en la práctica esta administración significó un estancamiento en la ampliación de la matrícula escolar para estas formaciones y un importante deterioro de la enseñanza (Slachevsky, 2014. Apud: PIIE, 1984).

El segundo foco de reestructuración del sistema educativo chileno, en que se concentra el Estado dictatorial, es en la educación superior, dotándola de una nueva legislación; la Ley General de Universidades, donde se modifican las bases hasta ese entonces asentadas. Para complementar y darle continuidad a los estudios entregados por los liceos técnico-profesionales, se crean los Centros de Formación Técnica (CFT). Paralelamente, los Institutos Profesionales (IP) tendrán la labor de formar profesionales, pero solo las universidades estarán autorizadas para entregar grados académicos (Slachevsky, 2014). Estas importantes modificaciones persiguen la perpetuación del modelo, a través de la generación de



“propósitos competitivos” (Slachevsky, 2014. Apud: Chile, 1981) en la educación superior de Chile.

Las ocho universidades existentes hasta 1980 son divididas en diferentes instituciones para ampliar la oferta de educación superior, principalmente hacia las regiones de Chile, las cuales son obligadas a autofinanciarse, teniendo financiamiento a través de aportes estatales (Aporte Fiscal Directo -AFD) a aquellas universidades que pertenezcan al Consejo de Rectores² y Aportes Fiscales Indirectos (AFI) a aquellas instituciones que tuvieran entre sus listas a los/as estudiantes con mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA)³. Paralelamente, se permite y establece la creación de instituciones de educación superior privadas estimulado, al igual que en la educación escolar, la competencia entre universidades por captar estudiantes que, con el pago de arancel más los aportes estatales, permitieran la continuidad de las universidades antiguas y el lucro para las privadas, convirtiendo la educación superior en un mercado de competencia entre universidades, permitiendo que IP y CFT usen la publicidad para atraer estudiantes/clientes fortaleciendo y ampliando la lógica neoliberal hacia todos los ámbitos de la sociedad.

Finalmente, el tercer eje que se establece con la dictadura chilena en educación tiene relación con el término de la carrera docente, la cual afiliaba a los docentes al status de funcionario público, en manos del Ministerio de Educación, pasando a depender directamente del Código del Trabajo. Esta gran modificación lo que hace es precarizar la situación laboral de los/as profesores/as, tanto a nivel económico, debido a las inestabilidades que provoca dicho cambio, así como a nivel ético, moral y profesional, ya que, según Slachevsky, *la libertad de enseñanza y de pensamiento que eran garantizadas por su status de funcionario, son sacrificadas en aras de la liber-*

- 2 Organismo creado en 1954 que reúne a las universidades públicas y a sus derivadas, y a las universidades privadas tradicionales, creadas antes de la reforma de 1981. Sólo este conjunto de universidades se beneficia del AFD, un subsidio de libre disponibilidad basado en criterios históricos.
- 3 En sesión del 7 de septiembre de 1966, el Consejo Universitario de la Universidad de Chile acordó aplicar la Prueba de Aptitud Académica -PAA como mecanismo de selección e ingreso a la totalidad de sus carreras. Además, este sistema fue puesto a disposición de las otras siete universidades existentes en la época, en la medida en que éstas quisieran utilizarla como mecanismo de selección. En ese mismo año, se promulgó la Ley N° 16.526 que suprimió el Bachillerato (método anterior de selección e ingreso a las universidades) y estableció la Licencia de Enseñanza Media como uno de los requisitos legales de ingreso a las universidades.



tad de elección de las familias y de los directores de los centros educativos; como todo otro asalariado se ven supeditados a la voluntad de su empleador, y deben ajustarse y someterse a los vaivenes del mercado. Esto le da mayor flexibilidad al mercado educativo(Slachevsky, 2014).

En este contexto, el rol del/la Trabajador/a Social en la sociedad es reproducir las relaciones que favorecen a la clase dominante, a través de la inserción de la población que, por diferentes motivos, están fuera del sistema, buscando hacerlos productivos y funcionales, es decir, que pueden continuar la reproducción social. Situación que se da también en la educación, pues el rol del/la Asistente Social es indagar en la vida de las familias con mayores riesgos asociados a la desvinculación del sistema, lo que se podría expresar eventualmente, en la deserción escolar de los/as hijos/as. Por lo tanto, es necesario que como profesión, se cuestione este accionar, para darle nuevos enfoques que sean consecuentes con el proyecto ético-político de la misma.

Con todo esto, la precarización de la educación chilena es evidente y punzante hasta la actualidad pues, si bien la dictadura militar culminó en 1990, los 17 años bajo ese régimen dejaron implantados sistemas y estructuras que, aun hoy, tras 30 años, no han sido tocados, a pesar de haber vuelto a la democracia. La dictadura dejó amarrada una Carta Magna que –con excepción de algunas reformas minimalistas–, ningún/a presidente/a ni coalición política ha sido capaz de cambiar. Diferente a lo que ocurrió en el resto de los países latinoamericanos que vivieron dictaduras derechistas, pues todos ellos modificaron las constituciones al volver a vivir en democracia, por ser consideradas ilegítimas debido al contexto de su creación.

Muy por el contrario, desde el inicio de la democracia, los partidos de la centro-izquierda chilena, conocido como La Concertación [de Partidos por la Democracia], que encabezó el gobierno durante 20 años consecutivos (1990-2010), lo que hizo fue darle continuidad al proyecto económico de Pinochet. Además, siguiendo a Slachevsky(2014) *arregló, perfeccionó e hizo perdurar este sistema educativo neoliberal, dándole incluso mayor dinamismo.*

Sin embargo, observamos que el sistema educativo implementado no es eficiente en la actualidad, pues segrega, vulnera, invisibiliza, discrimina, oprime, jerarquiza y un montón de otras categorizaciones que



impiden el real acercamiento de los/as estudiantes al conocimiento, al saber. Por su parte, la educación superior tiene problemas más complejos aún, que este sistema no ha sido capaz de enfrentar “altos niveles de deserción, títulos desprovistos de valor en el mercado laboral y, sobre todo, enormes costos pecuniarios para los estudiantes, que muchas veces hipotecan su vida para entrar a estudiar” (Slachevsky, 2014. Apud: Hernández, 2012).

En Chile, los estudiantes universitarios y, principalmente, los secundarios, cansados de ser parte de un sistema educativo como el que el neoliberalismo impuso y de tener que sobre endeudarse para estudiar, repetidas veces han salido a las calles a exponer su descontento (2006, 2011, 2016, 2019, 2020), a expresar sus demandas y a exigir ser oídos poniendo en cuestión las bases del modelo educativo dando inicio a un periodo de revisión, de discusión y de propuestas de otro tipo de institucionalidad educativa (Slachevsky, 2014). Sin embargo, solo se han logrado reformas mínimas⁴ que, entendiendo la fuerza del orden neoliberal en Chile y de la represión vivida cada vez que hay alguna manifestación, se consideran logros importantes que marcan una pauta, un cambio social, el cual se ve reflejado en las actuales luchas del pueblo chileno.

LAS ALTERNATIVAS DE RESISTENCIA

La educación es fundamental para la reproducción de un sistema social y económico, debido a la necesidad de la propia sociedad de producir y reproducir las relaciones sociales que la rigen y que sirven a la misma, aun cuando éstas son intrínsecamente injustas y contradictorias, pues se reproducen en base a la explotación del hombre por el hombre para Marx, en el caso de América Latina, la explotación es desde los países centrales (Norte) hacia los países periféricos (Sur). Uno de los grandes problemas es que la masa dominada no aguanta eternamente, pues las desigualdades se vuelven tan avasalladoras que se juega con la dignidad del pueblo. Es ahí cuando surgen los levantamientos y revueltas sociales.

4 En 2014, por primera vez, bajo el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), se discute una reforma al modelo educacional que apunta directamente a algunas de sus bases.



Según Harvey, la lucha de las sociedades frente al neoliberalismo, como nueva forma de dominación del capitalismo, se ha trasladado a la esfera cotidiana de las personas, es decir que, a diferencia de lo que sucedía en la década de 1970, cuando la resistencia era desde los trabajadores hacia sus empleadores, hoy es enfrentado por la sociedad completa, debido a que logró insertarse y explotar todos los espacios sociales, acabando con la autonomía y la colectividad de las personas. En este contexto, una política de clase, que generalmente es un derivado de la comprensión del modo de producción, se vuelve más confusa desde un punto de vista teórico cuanto más realista se vuelve. Es una cuestión de clase, pero no en el sentido clásico (Harvey, 2020)⁵.

Entonces, si es una cuestión de clases, ¿cuál es la lucha hoy? Desde varios ángulos se intenta dar respuesta. Sin embargo, según la experiencia reciente de Chile, la lucha de clases, la resistencia del pueblo chileno hoy no tiene que ver solo con mejorar las condiciones laborales en el modelo neoliberal, sino más bien, se requiere un cambio estructural en el modo de producción económica para engendrar las transformaciones en el modo de reproducción de las relaciones sociales y, también, como indica Castells, en “*las relaciones de poder y en las relaciones de experiencia*” para que estos se dirijan “*hacia la transformación de los cimientos materiales de la vida social, el espacio y el tiempo*”(Jara, 2020. Apud: Castells, 1998).

Los educadores radicales como Giroux, inspirados en la teoría de la reproducción de Marx, se esfuerzan en criticar el modelo educativo imperante impuesto por el orden burgués, a través de la teoría de la resistencia y escolarización, pues ignoraron la acción humana y la noción de resistencia, dejando poco espacio para cambiar los rasgos represivos de la escolarización. Por lo tanto, se hace importante comprender que “*el poder, la resistencia y la acción humana (el agenciamiento humano) pueden transformarse en elementos centrales en la lucha por la justicia social en las escuelas y en la sociedad*” (Giroux, 1983).

Es por todo lo anterior que la educación se considera una vía protagónica para la transformación estructural de la sociedad capitalista actual. Pero

5 Entrevista realizada por “El Cronicon”, enero 2020. Link: <https://cronicon.net/wp/david-harvey-hay-que-hablar-de-anticapitalismo-en-lugar-de-antineoliberalismo/>



pensemos la educación no como se nos ha mostrado desde la clase dominante, sino desde el saber y el conocimiento basado en la inquietud innata del ser humano por aprender sobre lo que lo rodea y lo que le hace sentido para que desde ahí surjan prácticas políticas transformadoras, desde y para el pueblo que posibiliten el proyecto liberacionista de la educación popular (Jara, 2020. Apud: Caracol 2020).

Así, forjando la educación desde nuestros intereses, saberes y significados, se traza el camino hacia la práctica del poder popular *“que propiciela apertura de la palabra y creatividad colectiva”*, ya que, *“en el despliegue de su resistencia, se vuelve una crítica al modelo vigente al mismo tiempo que construye prefigurativa y performativamente una realidad nueva. Es el poder de una resistencia creadora que se materializa en la recuperación de la vida autodeterminada.* (Jara, 2020. Apud: Caracol 2020).

Desde este enfoque se puede afirmar, entonces, que la Educación debe ser concebida como un proceso (no como una actividad aislada) humano y de humanización individual y colectivo (Jara, 2020. Apud: Dengo, 1995); dinámico, activo, creador en el que intervienen sujetos y actores específicos (educadores(as) y educandos (as), que se interrelacionan mutuamente para gestar nuevas capacidades, ideas y procesos. Un proceso históricamente determinado por las condiciones materiales y espirituales de la época y del contexto económico, social, político y cultural concreto de los sujetos que lo llevan a cabo y que contribuyen, a su vez, las condiciones sobre las cuales actuar para adaptarse a ellas y mantenerlas o para transformarlas” (Jara, 2020).

En el fondo, se trata de hacer la resistencia desde la comunicación entre los y las sujetos/as que habitan un territorio específico y que, de una u otra manera, se identifican con sentires que les permitirán la organización colectiva que abrirá el camino para la transformación real de la vida social con prácticas y pensamientos revolucionarios. Dicha organización debe ser consciente y liberadora para que logre sobrepasar las fronteras y los límites geográficos y, sobre todo, ideológicos, impuestos por el capitalismo-neoliberal.

En Chile, los primeros pasos hacia la liberación de la estructura neoliberal, están siendo dados por el conjunto de la sociedad, a través de organización popular, comunitaria, colectiva, fraterna y emancipadora. *Elestallido*



social, ocurrido el pasado 18 de octubre de 2019, donde el pueblo chileno tuvo un *despertar*, que se configura como la concientización de la opresión ejercida por la clase dominante sobre él, dio paso a una serie de organizaciones sociales/populares de pobladores y pobladoras de los distintos territorios del país que cuestionan e increpan el orden establecido, por medio del levantamiento de manifestaciones, protestas, paralizaciones, incluso evasiones al pago de las instituciones propias del modelo (locomoción colectiva, créditos estudiantiles, etc.), así como también desde la autoformación y educándose desde sus intereses reales, territoriales, personales y colectivos.

Las Asambleas Territoriales Autoconvocadas en todos los rincones de Chile, son una muestra fehaciente de cómo el pueblo chileno se organiza para resistir y transformar. Algunas cosas se han ganado, como el plebiscito que tendrá lugar en Abril 2020, donde se decidirá si se debe redactar una nueva constitución y quienes lo harían. Pero también ha habido pérdidas, ya que en la lucha y resistencia, la policía, en calidad de agentes del Estado, protegen el poder dominante sin medir consecuencias: asesinan, mutilan y vulneran de manera sistemática los derechos de la ciudadanía.

Sin embargo, la sociedad chilena continúa resistiendo a través de la organización de las vecinas y los vecinos de los territorios, convencidos de que el cambio estructural no será fácil ni rápido, ya que los detentores del poder se aferran a él y no están dispuestos a ceder lo que durante tanto tiempo han construido. La construcción simbólica construida por la elite chilena, es también cuestionada, pues no tiene relación con la realidad de la mayoría de la sociedad. Así, las luchas de clases en el Chile de hoy son, como afirma Harvey, por la dignidad (Harvey, 2020).

CONSIDERACIONES FINALES

El capitalismo, por su forma contradictoria de ser, propicia la lucha de clases. A nivel mundial, los países centrales toman el control y someten a los periféricos del tercer mundo, dominándolos y explotándolos por su fuerza de trabajo. Esta situación es vivida por los países de la región latinoamericana, los cuales fueron subordinados al neoliberalismo a partir de dictaduras, golpes militares, vulneraciones a los Derechos Humanos con



la finalidad de acumular capital. Así, el capitalismo, reinventado para enfrentar una de las crisis cíclicas, se transforma en neoliberalismo para implantarse en todos los espacios de la vida cotidiana, arrasando los derechos sociales, como por ejemplo, el derecho a la educación (Rocha, 2006)

Por lo tanto, bajo el neoliberalismo, la escuela surge para potenciar el poder de las elites y reafirmar así, su poder y dominio de manera ideológica en la población, en donde lo que se enseña es el respeto a la autoridad, a las instituciones estatales y privadas, la aceptación de las jerarquías y la normalización de la competencia, incitando a que la educación sea vista, según Coraggio, como una empresa productora de recursos humanos (Rocha, 2006. Apud: Coraggio, 1998) sometiéndola, por lo tanto, a la reducción de costos para el retorno financiero. Althusser llamó “aparatos ideológicos del Estado” a todo mecanismo que participara en la reproducción de estas relaciones incitando a las personas a reproducirlas inconscientemente por sí mismas; categorizando a la escuela como uno de esos. (Anónimo, 2012. Apud: Althusser, 1970).

El rol del Trabajo Social como profesión está dirigido a fortalecer dichas instituciones con la inserción o reinserción de los/as sujetos a ellas. La formación universitaria del/la Asistente Social es basada en la reproducción, pocos son los esfuerzos que se realizaban desde la academia para analizar críticamente las condiciones históricas de las relaciones de poder de la sociedad actual. Esto no es fortuito, ya que la dura represión sufrida por la profesión en época de dictadura, es parte fundamental de la historia más reciente de la formación profesional.

Hacia finales del siglo XIX las Pedagogías Críticas se abren paso para cuestionar la escuela tradicional, María Montessori y Rudolf Steiner fueron algunos de los precursores de un movimiento reformista del sistema escolar. Posteriormente, por la década de 1960-1970, surgen en el corazón de las propias sociedades de la región latinoamericana, formas de educación que le hacen frente al sistema educativo dominante. Entre ellas, la Educación Popular promulgada por Paulo Freire, una importante forma de resistencia en la época donde se formaba a la población, no bajo estándares de adoctrinamiento, sino bajo la idea de aprender sobre el mundo social cercano y significativo para los educandos, es decir, a partir de la praxis política de los/as sujetos/as.



Por otro lado, surgen las ideas de desescolarización que apuntan a cambiar el rumbo y construir nuevas instancias, nuevos espacios y nuevas formas de socialización que permitan el desarrollo de sujetos libres, creando una alternativa a la tradicional escuela, desescolarizando no solo el cuerpo, sino también la mente. El *unschooling* o Aprendizaje Autónomo es una alternativa que incita a los/as niños/as a aprender desde sus propios intereses y no con imposiciones de qué hacer, cómo hacerlo y si es permitido o no como ocurre en la escuela tradicional, pues “la acción no debe ser una reacción, sino una creación” (Mao TseTung).

Sin embargo, la escuela ha sido tan normalizada y aceptada que cuando algún estudiante disconforme o algún experto en educación la critican, son duramente acallados y reprimidos por las hegemonías para no poner en cuestión los pilares de su poder dominante.

Estas y otras, son alternativas que actualmente se barajan en las familias chilenas –aunque, restringidas por tener menos recursos económicos que financien esas alternativas- puesto que gobierno no da respuestas satisfactorias a la población en general. Así como tampoco a los y las estudiantes que desde hace más de una década vienen peleando por una educación distinta, fuera de los cánones del neoliberalismo que solo la ha mercantilizado, dejando en déficit pensares, saberes y accionares importantes.

Es por ello que, la organización territorial autogestionada y de autoformación, con base en los intereses y realidades significativas de sus integrantes, bajo las ideas de la educación popular y del trabajo comunitario y colectivo es entendida, en el Chile de hoy, como forma de resistencia y transformación social, en tanto que se sale del marco oficial e institucional y en la medida en que se logre la organización entre colectivos, territorios, comunidades y países vecinos y hermanos, pues estamos todos sometidos al mismo opresor, el capitalismo. Según Brenner (*et al.*, 2002, 2010) se requieren proyectos políticos que pretenden, primero, la desinstitucionalización de las políticas neoliberales en ese momento vigentes y, después, la destitución de los referentes que encarnan ese proyecto político (Puello-socarrás, *et al.*, 2015. Apud: Brenner *et al.*, 2002, 2010).

Desde aquí, se vislumbra optimistamente un nuevo rol para el Trabajo Social chileno, fundamentado en la acción social, la activación y el empuje de los movimientos sociales, como dice Iamamoto (2002. Apud. Machado,



Silva, Tolentino, 2019: 77) *reapropiándose de las conquistas y habilitaciones perdidas en el tiempo*, a través de la formación de un proyecto político. Asimismo, se están ampliando sus espacios de desarrollo, abriéndose camino en la producción de conocimiento, a través de la apertura de grados de Magister y Doctorado en algunas universidades públicas y privadas, con la intención clara de continuar por esos caminos, lo que es un desafío para la profesión, debido a las dificultades contextuales existentes desde la década de 1970.

Para finalizar, se cree importante hablar desde el capitalismo, porque éste es la base para las distintas formas que toman los modelos socioeconómicos reinventados de la clase dominante, ya sea el capitalismo monopolístico, el capitalismo competitivo, el neoliberalismo, son mutaciones necesarias para que el capitalismo se adapte a los nuevos contextos post-crisis. Por lo tanto, siguiendo las ideas de Harvey (2020), los problemas fundamentales de la sociedad actual, como la educación, son tan profundos que “*sin un verdadero movimiento anticapitalista*” más que de antineoliberalismo, “*no iremos a ninguna parte*” (Harvey, 2020), ya que, este último es solo una forma que tomó el capitalismo en las últimas décadas para continuar con su hegemonía, pero es el propio capitalismo el que debe ser acabado para pasar a una sociedad colectiva, comunitaria y consciente de sí misma, que evolucione hacia la humanización del hombre por el hombre, para Marx, del ser humano por el ser humano, desde una mirada menos androcentrista y más feminista.

REFERENCIAS

“¡DESESCOLARIZA-TE! ALTERNATIVAS AL SISTEMA ESCOLAR”. 2 ed. Chile: Ediciones Oveja Negra, 2012

ANDERSON, P. “Balanço do Neoliberalismo”. In SADER, E; GENTILI, P. (Org.). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1995

CONTAGIALA. “Por una crítica radical a la educación formal”. *Revista de difusión antiautoritaria: Plaga*. Chile, N°2, pág. 2-19, abril 2013

GIROUX, H. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. *Revista “Dialogando”* Argentina N° 10, pág. -1-33, 1985

HARVEY, D. “Breve historia del neoliberalismo”. Madrid: ed. Akal, 2007



Iamamoto, M. “A questão social no capitalismo”. *Temporalis*. ABEPSS. Ano II, n.3-, p. 9-32, ene. /jun., 2001.

JARA, O. “La educación popular latinoamericana”. 1 ed. Costa Rica: Editorial Qui-mantú, 2020

MACHADO A., SILVA A., TOLENTINO G. “Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010)”. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 134, p. 70-87, ene. /abr. 2019

MARX, K. “El Capital. El proceso global de la producción capitalista”. Tomo III/ Vol.8. Fondo de Cultura Económica. Edición en Español de 1959. Reimpresión de 1974

MONTENEGRO, W. “Introducción a las doctrinas político-económicas”: 3 ed. Mé-xico. FCE, 1982


NETTO, J. P. “Cinco notas a propósito da questão social”. *Temporalis*, ABEPSS. Ano II, n. 3-, p. 41-49, ene. /jun., 2001.

ROCHA, A. “Educação no Neoliberalismo: por uma América Latina submissa aos domínios do capital”. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2006

Puello-socarrás, J. “Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas. 1ª ed. Asunción: CLACSO, 2015.

SLACHEVSKY, N. “Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar”. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1473-1486, dic., 2015





TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR. APUNTES SOBRE LAS RECIENTES REFORMAS NEOLIBERALES EN ARGENTINA


Bárbara García Godoy

Silvina Cuella

INTRODUCCIÓN

Entendiendo que las prácticas sociales son siempre situadas, el trabajo que nos proponemos compartir en esta publicación se nutre del debate y las preocupaciones políticas-académicas de nuestra Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS) y de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS), en la que inscribimos nuestra participación, respecto del impacto de las políticas neoliberales en la Educación Superior, y en particular para el Trabajo Social, tomando como referencia algunas de las características que asuman nuestras instituciones de formación en Argentina.

Específicamente nos interesa tomar el período 2015-2019, en el que la coalición política que gobernó nuestro país, que representa a la derecha más conservadora argentina, retomó a través de un conjunto de iniciativas, el proyecto neoliberal iniciado con la última dictadura cívico-militar, cuyas consecuencias en el campo social y político argentino configuró el complejo escenario



en el que nos encontró la pandemia. Un escenario en el que al ritmo en que se profundizaron las desigualdades, lo hicieron también las manifestaciones xenófobas, aporofóbicas y patriarcales como parte de la cultura política argentina, conjuntamente con una devaluación del valor de la vida y la dignidad humana, y los debates sociales, políticos y académicos de dicho campo.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA GESTIÓN DE LA COALICIÓN DE CAMBIEMOS

En particular al campo de la educación, las reformas en desarrollo en el período de referencia se asientan en un sistema educativo ya fragmentado, bajo el viejo argumento de la modernización de los sistemas de gestión, cuyas características e impactos fueron abordados por la sociología, en la búsqueda por comprender los aportes de la educación a los procesos de diferenciación social, y en consecuencia de las desigualdades sociales.

“Los conceptos de segmentación, fragmentación y segregación educativas se vuelven expresivos de las preocupaciones dominantes en décadas sucesivas, desde el retorno a la democracia, en esa relación entre educación y sociedad. Cada uno implica no sólo enfocar la descripción en algún aspecto de la relación entre sistema educativo y diferenciación social, sino que también apuesta a identificar la génesis de las desigualdades en diferentes procesos internos al sistema educativo, pero también exógenos, vinculados con las grandes transformaciones en el modelo de acumulación, las modalidades de intervención del Estado y la cambiante fisonomía de la estructura social. En los ochenta, el concepto de segmentación iluminó la constitución de circuitos diferenciados en la oferta para diferentes fines y grupos sociales. Se lo vinculaba con la vocación de diferenciar y jerarquizar el sistema en el marco de su masificación. En los noventa, el proceso de descentralización en un contexto de ajuste, crisis fiscal y metamorfosis de las funciones del Estado llevó a tematizar el proceso de fragmentación del sistema educativo, la constitución no ya de circuitos (con cierta continuidad a su interior) sino de fragmentos, compartimentos estancos o islas entre las que se registra poca experiencia de enseñanza y aprendizaje comunes y que llega a poner en duda su carácter de sistema. En los dos mil, y en el marco de la recomposición económica y estatal luego de la crisis de 2001-2002, el concepto de segregación viene a tematizar la creciente separación y aislamiento de los grupos sociales en sectores, áreas e instituciones del sistema.”. (Bottinelli, 2017:102)



Con dicha referencia queremos destacar que hay procesos y mecanismos, que, en sociedades como las nuestras, operan en el campo de la política, y configuran el acceso y la vivencia del derecho a la educación, como parte del complejo y contradictorio campo de los derechos humanos. Y las reformas y medidas que se asumen en la Educación Superior se articulan a ese entramado que garantiza la relación de la Educación con los procesos de (re) producción de las desigualdades.

La nueva ola neoliberal, que se asentó en las transformaciones producidas a lo largo de las últimas décadas del siglo XX, significó volver a la primacía de lo económico sobre lo político, lo privado sobre lo público, lo individual sobre lo colectivo, desandando los avances del periodo anterior. La retracción de las políticas redistributivas, la transferencia de recursos hacia los grupos concentrados de la economía, la pérdida y precarización de las condiciones de trabajo, y el desprecio por la función del Estado. Se instaló un discurso estatal de desprecio por todo lo que representa el mundo popular o aquello que se diferencie de las elites, conjuntamente con la incorporación de la lógica de gestión empresarial, a través de la incorporación al Estado de cuadros provenientes del mundo empresario, fundaciones y ONGs (Gerenciamiento). *“En definitiva, Pro primero, Cambiemos a partir del 2015, quieren ser, desde la conducción del Estado, la dirección ética-política de un proyecto modernizador acorde a un ethos empresario flexible e internacionalizado” (Vommaro, 2017, p. 17).*

Este modelo exigió reforzar los esfuerzos para una educación coherente al modelo, al servicio del mercado y de las elites, que se traducen como lo expresa Filmus (2017) en una particular manera de comprender a la educación asociada a la rentabilidad, en detrimento de sus aportes con el desarrollo de una ciudadanía crítica, de ejercicio democrático, y construcción de la identidad, la inclusión y la igualdad. Por el contrario, el autor destaca que la educación tiene un lugar privilegiado en la constitución de subjetividades dispuestas a tolerar las desigualdades, responsabilizarse por la autogeneración del trabajo (emprendedurismo) y la meritocracia, en correspondencia con la transferencia al mercado de la responsabilidad de la distribución del bien educativo.

En ese entramado, en materia de Educación Superior se tomaron medidas que acompañaron, y se articularon a dichos procesos, con el objetivo



de afianzar los procesos de mercantilización, no sin luchas y resistencias en torno a la defensa y profundización de lo público, lo democrático y lo popular como campos de disputa en nuestras universidades nacionales.

Desde una perspectiva tecnocrática de la política, que acompañó la desjerarquización de la educación superior, regresó el discurso sobre la calidad ligada a la evaluación externa, la acreditación, y la transparencia, sin referencia real a las condiciones en las que se enseña (salarios, estructura de dedicaciones, etc) y se aprende, denunciado por distintos ámbitos y actores de la educación entre ellos CONADU (Federación Nacional de Docentes Universitarios, gremio de gran representatividad y peso como actor) y CODESOC (Consejo de Decanos/as de Ciencias Sociales y Humanas de Universidades Públicas Nacionales).

El intento por asfixiar presupuestariamente a las universidades del sistema público nacional, fue expresado, entre otros indicadores, a través de la suspensión de los fondos financieros y la subejecución del presupuesto nacional, conjuntamente con la caída del salario y el intento permanente de su desprestigio, y la interrupción de convenios colaborativos consolidados, entre el Estado Nacional, las Universidades y Ciencia y Técnica, en torno a problemáticas nacional:

la dimensión más innovadora de ambos mandatos consistió en la búsqueda (no siempre exitosa) de articulación entre las políticas universitarias y las políticas de igualdad de género, derechos humanos, inclusión social y desarrollo productivo a través de un tipo de vinculación directa con el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Mollis M, 2019: 38)

Así, se destaca en el período de referencia una progresiva eliminación de programas de promoción y acompañamiento para estudiantes provenientes de los sectores populares que lograron llegar a la Universidad, producto de un conjunto de esfuerzos y definiciones políticas anteriores, como por ejemplo la obligatoriedad de la Educación Secundaria y la ampliación del sistema a través de la creación de 18 nuevas Universidades Nacionales (Estatales).

Conjuntamente con las medidas anteriores, nos interesa destacar la injerencia en el plano de los programas académicos y la producción científica (organización y perfiles teóricos-epistemológicos), a través de una reforma



que fue cobrando visibilidad con las innovaciones del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) y el Sistema Nacional de Docentes e Investigadores Universitarios (SiDIUN).

“Las políticas para la Universidad, en la órbita de la alianza PRO-UCR y otros bajo la etiqueta Cambiemos, se encaminaron en tres ejes: reducción del gasto, equiparación del sistema público con el privado y transformación de la narrativa sobre la Universidad” (Perotta, 2019:65)

El Sistema Nacional de Reconocimiento Académico, es presentado como “un sistema voluntario de acuerdos entre instituciones de Educación Superior de la Argentina, que permite el reconocimiento de trayectos formativos (tramos curriculares, ciclos, prácticas, asignaturas, materias u otras experiencias formativas) para que los estudiantes transiten por el sistema aprovechando toda su diversidad y profundizando la experiencia de formación” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021) bajo los argumentos de lograr un sistema articulado e integrado, que genere las condiciones para la innovación curricular y la movilidad estudiantil. Y asocia la calidad educativa con la reducción teórica de las carreras, y la homogeneización institucional, regional e internacional, tal como lo solicitan los organismos internacionales, a los efectos de generar condiciones para un mercado global de la educación. Así mismo, la indistinción de los sectores (estatal-privado) que integran dichos sistemas puede significar una transferencia de recursos desde el sector público estatal hacia el sector privado, una marca distintiva de esta nueva etapa en la estrategia de privatización en la universidad argentina. (CONADU, 2017). Este nuevo escenario complejiza las tareas de las/os universitarios y sus espacios asociativos (ALAEITS/FAUATS), requiriendo ser abordadas a efectos de identificar su impacto y replantear nuestras estrategias colectivas.

Por último, en esta rápida caracterización, la pretendida vinculación de la formación y producción de conocimientos con los sectores productivos, en un gobierno que sostuvo una política de sometimiento de la economía al capital financiero y a los grupos económicos transnacionales, pone en sospecha sus injerencias en el diseño de los planes académicos.

En síntesis, las medidas asumidas a lo largo del período atentaron sobre la función y el potencial que la universidad pública debe desempeñar en la



democratización del conocimiento, el debate sobre los problemas nacionales relevantes, y las políticas de Estado. Este paquete de reformas, que puso en peligro a la Universidad Pública Argentina generó una importante movilización, con amplio apoyo de distintos sectores de la sociedad (García Godoy y Cuella, 2018).

DEBATES SOBRE LAS INSTITUCIONES Y PROYECTOS DE FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN ARGENTINA

El trabajo social en la Argentina tiene una larga tradición como campo del conocimiento en el ámbito de la educación superior, situándose el primer antecedente de dictado universitario en 1930. Desde entonces hasta estos días el trabajo social argentino, y su política formativa, ha tenido grandes cambios y un constante crecimiento. Proceso que lejos de ser lineal, ha estado atravesado por las discusiones en torno a proyectos en disputa y los acumulados de cada tiempo histórico. No resulta pertinente, a los efectos de este capítulo, hacer foco en ese proceso, pero sí interesa partir de considerar esa inscripción histórica, que en juego dialéctico ha ido moldeando su devenir.

Desde su origen, hace ya 32 años, la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS), ámbito de articulación y nucleamiento de las unidades académicas de trabajo social con alcance nacional, ha sido un actor central en los debates en torno a la formación disciplinaria. Recuperando esa historia colectiva, y en particular las producciones y posicionamientos del periodo abarcado en este trabajo (2015-19), retomaremos algunos de los temas de agenda, que permiten situar debilidades, fortalezas, y estrategias de resistencia colectivas ante la embestida neoliberal de estos años recientes, entendiendo que las características de nuestros desarrollos institucionales son la base material donde se asientan las reformas, impactando de manera singular.

Nos interesa recuperar los siguientes aspectos: la heterogeneidad de inscripciones institucionales de nuestras carreras de Trabajo Social y su incidencia en las disputas sobre el estatuto epistemológico del trabajo social, la heterogeneidad curricular, y finalmente las condiciones de trabajo en la enseñanza y la investigación en relación a las reglas de los sistemas de ciencia y técnica hegemónicos.



El sistema de educación superior argentino tiene una fuerte raigambre en lo público estatal, en la formación de grado de Trabajo Social actualmente se observa esta supremacía: las unidades académicas de Trabajo Social pertenecen mayormente al ámbito público estatal, lo que implica formación de acceso universal, irrestricta y gratuita. Sin embargo, bajo ese común denominador, se encuentra gran diversidad en sus inscripciones institucionales: facultades, carreras en facultades, escuelas en universidades, institutos universitarios, coexistiendo con el desarrollo de la formación en institutos terciarios no universitarios.

La FAUATS viene sosteniendo, desde hace años, la posición de que la formación de grado debe darse en el ámbito universitario. Las razones son varias, entre ellas el reconocimiento de una formación sólida respecto de sus perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas, y sus currículas se nutren de los debates de la enseñanza (grado-posgrado), pero también de la investigación y la extensión. Y la adquisición del “habitus propios de la cultura universitaria” Lera y Ludi (2015) así como las posibilidades de acceso y participación en las actividades académicas, socioculturales y de participación política que constituyen parte de la identidad universitaria. Por último, su desarrollo al interior de las universidades, posibilita al trabajo social su participación y reconocimiento en el campo científico tecnológico, en particular en el ámbito de las ciencias sociales.

La relación de la inscripción institucional y el estatuto epistemológico de nuestra disciplina pareciera estar saldada en nuestras discusiones (FAUATS, 2018). Sin embargo, la diversidad de inscripciones institucionales que “alojan” (aún) a las carreras de Trabajo Social pone en evidencia que hay mucho trabajo que hacer al interior del campo universitario. Así lo demuestran los siguientes datos: el 38% se encuadra institucionalmente en ámbitos académicos de ciencias sociales, y el 62% restante se distribuye en Humanidades, Salud, Ciencias Jurídicas, etc, y un 9% se constituyó como Facultades de Trabajo Social (FAUATS, 2018).

En relación a las cuestiones ligadas a los procesos de actualización disciplinar y su expresión en los planes de estudios, también se observan situaciones dispares. Para el caso de algunas carreras con tradiciones históricas conservadoras, se van gestando movimientos tendientes a superar esas lógicas locales de la mano de nuevas generaciones, fortalecidas a través de



procesos de formación de posgrado en otras universidades, y con el acompañamiento del colectivo académico organizado. De este modo, y paulatinamente, promueven debates actuales y participan en pos de incidir y conducir nuevos procesos institucionales.

Por otra parte, y en referencia a los planes de estudios, el periodo encuentra a unidades académicas sin modificación de sus currículas (que en algunos casos datan de mediados y fines de los años 80', y son fruto de la recuperación democrática en Argentina), otras transitando largos y complejos procesos de reforma, y una cantidad de carreras, cuyo número empieza a ser significativo, con planes actualizados. De todos modos, la urgencia de lo social y los paradigmas que empiezan a instalarse, como el de los feminismos, hacen que hasta los planes más recientes, requieran nuevas revisiones, lo que resulta un desafío dado lo complejo de esos procesos político-académicos.

La cuestión de la heterogeneidad curricular constituye un tema nodal en las distintas instancias de encuentros entre unidades académicas, en ese marco se inscriben las discusiones sobre lineamientos curriculares básicos o comunes que contengan la diversidad desde una matriz identitaria compartida (FAUATS, 2008). Los mismos son entendidos como un conjunto de directrices que establecen una base común, que supone la construcción colectiva a nivel nacional de un proyecto de formación profesional para los cursos de grado en Trabajo Social, a partir de los cuales se elaboran los planes de estudios.

Un acontecimiento significativo fue la aprobación y promulgación, en diciembre del 2014, de la ley N°27072, conocida como ley federal de Trabajo Social, que da fuerza al planteo sobre las actualizaciones de los lineamientos curriculares, a partir de poner como punto de partida el reconocimiento de las transformaciones socioeconómicas, políticas, culturales de las últimas décadas, y la complejidad de los fenómenos y problemáticas sociales en las que intervienen las/os trabajadoras/es sociales. El énfasis y direccionalidad inequívoca en relación al rol del trabajo social respecto de la defensa irrestricta de los derechos humanos y el compromiso con la justicia social, determina incumbencias, y ante la complejidad de lo social, la imperiosa necesidad de profesionales altamente calificados, promoviendo la formación universitaria, la



capacitación continua y la formación permanente. Esta norma establece derechos y obligaciones en pos de contribuir a la jerarquización, fortalecimiento, defensa de la profesión, entre otras cuestiones relevantes. (TRAVI, 2017) De esta manera, el texto de la Ley, en cuya elaboración participaron las federaciones nacionales (FAUATS y FAAPSS¹), nos ofrece la oportunidad de vincularla con los procesos de formación de las/os futuros profesionales, respecto del perfil de las/os graduadas/os, de las carreras, la estructura y contenidos de los planes de estudios, convirtiéndose estratégicamente en una herramienta para el trabajo político académico de las unidades académicas en general, y de la FAUATS en particular, respecto de la necesidad de creación de nuevas carreras universitarias, en relación a su orientación, y para el fortalecimiento de los procesos de reforma curricular ya existentes.

Finalmente, nos interesa mencionar las cuestiones ligadas a las condiciones materiales en las que docentes e investigadoras/es desarrollan su trabajo. En primera instancia, por la gran disparidad en el desarrollo institucional de las unidades académicas, y su vinculación con la inscripción institucional ya aludida, que incide en las posibilidades de cierta autonomía para la definición de políticas y asignación de recursos. Esto se expresa en una desigual distribución de cargos y dedicaciones docentes, con relación a otros campos disciplinares, y genera la sobrecarga en el dictado de asignaturas, impactando en las condiciones efectivas para el desarrollo de producción en investigación y extensión, y cuyo reconocimiento puede quedar en un lugar de cierta subalternidad.

A MODO DE UN CIERRE ABIERTO

Decíamos previamente que la reforma neoliberal puede impactar de manera desigual en los distintos espacios académicos universitarios, y que por ello es necesario pensar en las condiciones materiales en las que la misma se asienta, para replantear las estrategias a nivel local y nacional, en pos de defender el desarrollo y jerarquización de la profesión desde proyectos institucionales con perspectiva crítica.

1 Federación Argentina de Asociación de Profesionales en Servicio Social.



Destacamos, de manera sintética dimensiones en esta tarea:

1.- La integración en el sistema de instituciones públicas y privadas, universitarias y terciarias, podría dar nuevos empujes a la formación terciaria de Trabajo Social en Argentina, tanto de los sectores confesionales, con trayectoria en el campo de la educación, como del sector empresarial -fuertemente desarrollado como unidad de negocio a partir del neoliberalismo de finales de siglo pasado-, mediante propuestas formativas no presenciales, entre otras. Esto pone en tensión los avances logrados en décadas de trabajo, y nos vuelve a una discusión y plan de acción que ya creíamos encaminado.

Es cierto que este sistema en su formulación, plantea la adhesión de modo voluntaria, pero tenemos experiencia como juegan estas “voluntades” como condicionantes para la obtención de recursos que permiten la sostenibilidad de los proyectos académicos a través de nuevos cargos docentes, aumentos de dedicación o financiamientos de nuevas iniciativas.

Por último, no debemos olvidar las presiones que los representantes del mercado realizan en pos de debilitar el Sistema Nacional Universitario, y con ello a las Universidades Públicas, impulsando su privatización, y desresponsabilizando al Estado Nacional en el cumplimiento de la Educación Superior como un derecho humano y bien público social.

2.- La flexibilidad que puede otorgar el Sistema Nacional de Crédito puede atentar contra los perfiles de las formaciones académicas. Cabe recordar que, para el caso de la Universidad Pública, las políticas académicas se constituyen en el marco del debate en el que participan todos los actores: docentes, graduados/as, estudiantes y no docentes. Toda currícula debe mantener coherencia con dichas definiciones, y quienes hemos transitado procesos de reformulaciones de planes de estudio, sabemos de su complejidad. La mera agregación de trayectos formativos, no garantiza por sí misma, una formación coherente en términos epistemológicos, teóricos y metodológicos para alcanzar un título universitario, que luego se pondrá en ejercicio. Allí las Universidades y las/os universitarios tenemos responsabilidades políticas y éticas. Claro está que los cambios que promueve el neoliberalismo en la cultura política y la neofilantropización de la acción social, requieren de perfiles profesionales pragmáticos y tecnocráticos, y



para ello les resulta estratégico avanzar sobre la autonomía universitaria y la mercantilización de la educación superior.

3.- Por último, el Sistema Nacional de Docentes e Investigadores Universitarios (SiDIUN), creado en junio de 2019, establece un dispositivo de evaluación y categorización de las y los docentes que realizan actividades de I+D (innovación y desarrollo) en las universidades públicas y privadas. El SiDIUN, reemplaza al Programa de Incentivos a la investigación implementado desde los años 90´ en Argentina, y que fuera “la nave insignia del ciclo de reformas aplicadas en la última década del siglo pasado” (Conadu, 2019)

La CONADU, una de las confederaciones gremiales de docentes universitarios más importantes de Argentina, observa sus preocupaciones en torno a este nuevo sistema, tanto por su origen inconsulto y sorpresivo en plena gestión macrista, como por las preocupantes características e innovaciones que presenta. En este sentido describe que el SiDIUN establece una categorización sobre la base de la evaluación de las trayectorias individuales docentes que puedan demostrar la realización de actividades de I+D, a partir de criterios productivistas, y en consideración del nivel acreditado en la formación de posgrado. Menciona también que en la misma formulación del Programa aparece expresada una “concepción reductiva de la producción de conocimiento en las universidades, limitando sus resultados acreditables a aquellos que pueden inscribirse en la perspectiva específica de la I+D, entre los que difícilmente puedan inscribirse los desarrollos de la ciencia básica, de las artes, de las humanidades y, en buena medida, también las ciencias sociales”. (Conadu, 2019). Este programa lejos de promover la investigación en las universidades, tracciona por la competencia individual de resultados acreditables para la evaluación favorable del desempeño.

Creemos que uno de los mayores riesgos del SIDIUN es su apariencia de mayor eficiencia, a la par que plantea modificaciones que profundizan un modelo de ciencia y técnica resultadístico, competitivo, individual. De la mano del SIDIUN, las nuevas reglas de juego van a borrar distinciones entre las universidades públicas y las universidades privadas, en el doble rol de evaluados y de evaluadores, se desvinculan las funciones de investigadores y de docentes dejando de considerar, entre otras cuestiones, las



dedicaciones docentes, y no contempla las diferencias o las particularidades regionales que hacen al desempeño en el campo. (García Godoy, e/p)

Cabe señalar que en el marco del sistema de ciencia y técnica las/los docentes investigadores venimos siendo objeto de evaluación desde diferentes ámbitos, también las instituciones y sus carreras de grado y de posgrado. Sin poner en cuestionamiento la idea de la evaluación, en tanto valoración de procesos, recorridos, producciones, preocupa observar que los supuestos en los que se basan esas evaluaciones y los criterios vienen generalmente “importados” desde otras disciplinas, desde otras regiones, desde otros países, sin considerar las especificidades de las ciencias sociales, de las ciencias humanas, de nuestros contextos, de la diversidad, de las diferentes trayectorias académicas de los investigadores, de las diferencias de financiamiento de los sistemas de ciencia y técnica y de las desigualdades de acceso a los recursos, de la ausencia de políticas relevantes, etc.

En los últimos años, desde distintos ámbitos y diferentes actores académicos, se viene dando un debate importante y una crítica a este sistema, sobre todo a los paradigmas en los que se basan, la especificidad de las ciencias sociales, los supuestos y él para qué de la evaluación, cuáles deberían ser los criterios de evaluación por parte de los organismos de ciencia y técnica, entre otras cosas. (Palermo, 2015). También forma parte de la discusión, cómo y quiénes llevamos a cabo ese proceso, en qué contextos, cuáles son las especificidades de conocimiento de nuestras disciplinas, cuáles son las teorías y las metodologías con las que investigamos, cuál es el valor de ese conocimiento, cómo lo queremos comunicar y a quiénes, entre tantas otras cosas. De modo tal que resulta un desafío aportar a construir nuevos paradigmas, y nuevos criterios de evaluación específicos de las ciencias sociales, contextualizados y que estén basados en un debate que nos lleve a discutir cuáles ciencias sociales queremos, y para qué las queremos. Es decir, pensar en términos de impacto social, poner en relieve la relevancia de la producción de conocimientos y su pertinencia social, así como los modos en que podemos contribuir al logro de una sociedad que sea más justa y más igualitaria. (García Godoy, e/p)

Diego Tatián (Digilio, 2019) plantea que la universidad está amenazada de ser capturada por una subjetividad neoliberal que echa por la borda



o malversa una tradición que precisamente se proponía no sólo producir conocimiento, sino también pensar sentidos y pensar sentidos sociales. Señalaba justamente que eso es -básicamente- la herencia reformista, es decir, la herencia de la Reforma no solamente contra una universidad mediocre, clerical, sino sobre todo contra una universidad profesionalista, pensada como una fábrica de títulos y de cuadros técnicos que sean funcionales a un modelo determinado de sociedad.

Son estas batallas las que nos movilizan a seguir trabajando en la construcción del derecho a la educación, la defensa de las Universidades Públicas y la consolidación de un Trabajo Social crítico, nacional, popular y feminista, comprometido con la emancipación social, con muchos desafíos por delante, y también esperanzas. Nos referimos a los crecientes espacios de organización social, a los cambios políticos producidos a partir del 2019 en la conducción del Estado Argentino, apostando a que superada la pandemia se podrán recolocar estos temas en la agenda con la relevancia que ameritan. A su vez, en términos de la geopolítica latinoamericana, los nuevos aires que nos traen Chile y Bolivia en estos días, nos invitan a apostar a la reconstrucción de la patria grande latinoamericana.

REFERENCIAS

BOTTINELLI, Leandro. "Educación y desigual. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la Educación en la Argentina" **Revista y Sociedad** N° 37, Facultad de Ciencias Sociales UBA. Buenos Aires, 2017.

CONADU. El capítulo universitario del Plan Maestro: Los signos de una nueva reforma privatista y mercantilizadora. Buenos Aires, 2017. Recuperado de https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1517832085_2017-el-capitulo-universitario-del-plan-maestro.pdf

CONADU. El SiDIUN: un nuevo capítulo de la reforma neoliberal y autoritaria para las universidades. Buenos Aires, 2019. Recuperado de <https://conadu.org.ar/el-sidiun-un-nuevo-capitulo-de-la-reforma-neoliberal-y-autoritaria-para-las-universidades/>

DIGILIO, Patricia. Entrevista a Diego Tatián. Debate Público. Reflexión de Trabajo Social., 17(9), 21–28. Buenos Aires, 2019. Recuperado de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/05_Entrevista-Tatian.pdf

FAUATS. Trabajo Social, Universidad y Ciencias Sociales, pertenencias epistemológicas e institucionales. Documento N° 7. Año 2018. Recuperado de http://www.fauats.org/?page_id=2346



FAUATS “Fundamentos para una Propuesta de Lineamientos Curriculares Básicos para las Carreras de Trabajo Social de la República Argentina”. Documento N° 3. Año 2008. Recuperado de http://www.fauats.org/?page_id=2346

FILMUS, Daniel. Educar para el mercado. Escuela, Universidad y Ciencia. Editorial Octubre, Año 2017. Argentina.

GARCIA GODOY, Bárbara. Problematizaciones actuales sobre la política nacional de educación superior, en clave a los procesos formativos y de producción de conocimientos del Trabajo Social en “X Jornadas de la Carrera de Trabajo Social de la UBA: Políticas Públicas, Prácticas y Sentidos. Desafíos para el Trabajo Social hoy”. (en prensa)

GARCIA GODOY, Bárbara y CUELLA, Silvina. Luchas y resistencias a la avanzada neoliberal en la universidad pública argentina. Perspectivas desde el Trabajo Social. XXXII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social: Proyecciones Profesionales, Académicas y de Investigación Para El Trabajo Social En América Latina y El Caribe Ante El Desafío de La Crisis Mundial. Bogotá, Colombia. Año 2018.

LERA, Carmen. y LUDI, María del Carmen. Algunas consideraciones acerca de la Ley Federal de Trabajo Social. Paraná, 2015. Recuperado de http://www.fauats.org/?page_id=2348

Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. “Sistema de reconocimiento académico”. Disponible en <http://rtfsimulador.siu.edu.ar> (última consulta: 4/1/21)

MOLLIS, Marcela. Tendencias universitarias argentinas (2003-2015). Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 31-59, ma./jun. 2019


PALERMO, A. (2015). Miradas críticas hacia los sistemas de evaluación de revistas científicas de Ciencias Sociales y Humanas. In Teseo (Ed.), Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI (1º, pp. 209-217)

PERROTTA, Daniela. “La política de Cambiemos para la Universidad: desfinanciamiento, equiparación pública-privada y narrativa antiestatal”. Revista Debate Público. Año 9 - Nro. 18. Buenos Aires, 2019. Recuperado de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/12/08_Perrota.pdf

TRAVI, Bibiana. Fundamentos teórico-filosóficos que sentaron las bases de la relación entre Democracia, Derechos sociales y Trabajo social en su proceso de profesionalización. ConCiencia Social. Revista Digital de Trabajo Social, 1, 10-27. Córdoba, 2017.

VOMMARO, Gabriel. La larga Marcha de Cambiemos. La construcción silenciosa de un proyecto de poder. Buenos Aires, 2017. Siglo XXI Editores.





OS IMPACTOS DO IDEÁRIO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ANGOLANO

Daniel Luciano Muondo

Jeremias Adão Lourenço


Aires Muecália Julião Caneca

Bernardino Manuel de Almeida Cuteta

Orlando Clementino Manunga Chaximbe

INTRODUÇÃO

Angola, oficialmente República de Angola, é um país da Costa Ocidental da África, cujo território principal é limitado a norte e a nordeste pela República Democrática do Congo, a leste pela Zâmbia, a sul pela Namíbia e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Tem uma superfície de 1 246 700Km² e, conta com uma população de 30. 175. 553 (INE, 2019). Inclui também o enclave de Cabinda, que tem uma superfície de 7680 Km², e faz fronteira com a República do Congo, a Norte, da qual é separada pelo rio Congo e por uma banda de território da República Democrática do Congo (RDC). A história é o homem em busca da sua própria realização; é o homem em peregrinação contínua, em tudo que acontece: avanços, recuos, estagnações, impulsos, crises, desilusões, esperanças... Mas, e graças aos seus admiráveis esforços, vai sempre caminhando, dando sentido e razão de ser a essa história de que é protagonista. Todavia, para poder prosseguir na ca-



minhada, para poder continuar a alimentar a esperança que o impulsiona, é necessário que o próprio homem não perca de mira a sua origem, o seu passado. (IMBAMBA, 2003, p. 59).

BREVE PANORAMA HISTÓRICO E DO CONTEXTO ACTUAL DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA

A história de Angola está repleta de significados e símbolos que marcaram a sua trajectória, desde a ocupação colonial, a guerra de resistência anti-colonial, a independência nacional, o eclodir da guerra civil entre os movimentos de libertação, as assinaturas dos acordos de paz e, o alcance da paz efectiva até aos nossos dias.

A realização de uma análise pormenorizada do contexto histórico, económico, sociopolítico e cultural de Angola requer, necessariamente, distinguir os aspectos de organização político-cultural e educacional, anteriores à presença portuguesa (1482-1575), das concepções político-culturais construídos durante a colonização portuguesa (Século XIX e primeira metade do Século XX) e, com isso, podermos compreender do que resulta a trajectória político educacional de 1975 até ao contexto actual, ou seja, compreender o que é Angola hoje. Tal análise não só é importante a sociedade do presente, como também é fundamental para a construção, solidificação e unidade político-cultural de Angola. (NGULUVE, 2010, p. 23)

Este território, de uma dimensão ainda bastante limitada, passou mais tarde a ser designado como Angola, cuja origem deriva do nome de Ngola, da dinastia que reinava sobre o reino do Ndongo. O Ngola reinava desde o Século XV na parte leste da Ilha de Luanda, entre os rios Bengo e Kwanza. Longitudinalmente, o seu reino, que se estendia sensivelmente até à actual cidade de Malanje, situada a menos de 400Km da costa representava cerca da quadragésima quinta parte de Angola (KUNZIKA, 2015, p. 21).

Por intermédio dos Reinos do Congo, do Ndongo e da Matamba, Luanda desenvolveu um tráfico de escravos com destino a Portugal, ao Brasil e à América Central que passou a constituir a sua base económica. O tráfico de escravos foi começado por Portugal para o Brasil, em grande escala, nos finais do Século XVI, quando ali começaram os esforços dos Jesuítas no sentido de protegerem os índios contra a escravatura exercida pelos co-



lonos, que, vendo-se assim, privados de mão-de-obra para os engenhos recorriam aos negros da costa ocidental africana.

Em 1482 chegou na foz do rio Congo uma frota portuguesa, comandada pelo navegador Diogo Cão, que de imediato estabeleceu relações com o Reino do Congo. Este foi o primeiro contacto de europeus com habitantes do território hoje abrangido por Angola, contacto este que viria a ser determinante para o futuro deste território e das suas populações.

A perspectiva da independência provocada pela Revolução dos Cravos em Portugal, em Abril de 1974, e a cessação imediata dos combates por parte das forças militares portuguesas em Angola, levou a uma acirrada luta armada pelo poder entre os três movimentos e os seus aliados: a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) entrou em Angola com um exército regular, treinado e equipado pelas forças armadas do Zaire, com o apoio dos EUA (Estados Unidos da América); o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) conseguiu mobilizar rapidamente a intervenção de milhares de soldados cubanos, com o apoio logístico da União Soviética; a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) obteve o apoio das forças armadas do regime de apartheid então reinante na África do Sul.

A proclamação da independência deu-se a 11 de Novembro de 1975, sendo que, por um lado, o MPLA a proclamava as Zero horas, em Luanda, a República Popular de Angola (RPA) e, por outro lado, as coligações UNITA e FNLA, na província do Huambo, proclamavam a República Democrática de Angola (RDA).

A formalização da independência de Angola não se traduziria em qualquer viragem radical na situação em que o país vivia. A guerra iria prosseguir, num cenário que mais não seria do que a continuação do que se verificava antes da independência, ainda que com algumas alterações nos protagonistas e actores secundários.

Esta guerra durou até 2002 com a morte em combate, do líder histórico da UNITA, Jonas Savimbi, seguindo-se assinatura dos acordos de Paz a 4 de Abril do mesmo ano. Logo a seguir a morte do seu líder histórico, a UNITA abandonou as armas, sendo os seus militares desmobilizados ou integrados nas Forças Armadas Angolanas.



SISTEMA EDUCATIVO ANGOLANO: ALGUMAS NOTAS HISTÓRICAS ANTECEDENTES

A Constituição da República de Angola (CRA, 2010) consagra, no seu artigo n.º 79, o direito ao ensino, cultura e desporto, considerando que o Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei.

Entre 1482 e 1485, todas as experiências vividas no sector da educação eram levadas a cabo pela Igreja Católica, em nome da evangelização e da missão pretensamente civilizadora de Portugal. O início do ensino oficial em Angola se pode marcar a partir de 14 de Agosto de 1845, com um Decreto desse mesmo ano assinado por Joaquim José Falcão, ministro de D. Maria II. (SANTOS, 1970 Citado por BENEDITO, 2012, p. 80)

Historicamente, a educação em Angola, pode-se dizer que é marcada por três momentos diferentes: os contactos com o Reino do Congo; a fundação da cidade de São Paulo de Loanda e, em 1919, a organização do 1º Conselho Inspector da Instrução Pública, depois da proclamação da República em Portugal. Entre 1482 e 1485, a educação não teve as mesmas características que se lhe reconhecem actualmente, pois, na altura, era acções levadas a cabo pela Igreja Católica, em nome da evangelização e da civilização.

ESTRUTURA INSTITUCIONAL DO SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO

A Lei 17/16, de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) revoga a Lei 13/01, de 31 de Dezembro e, nos termos do Artigo 1.º, estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Ensino.

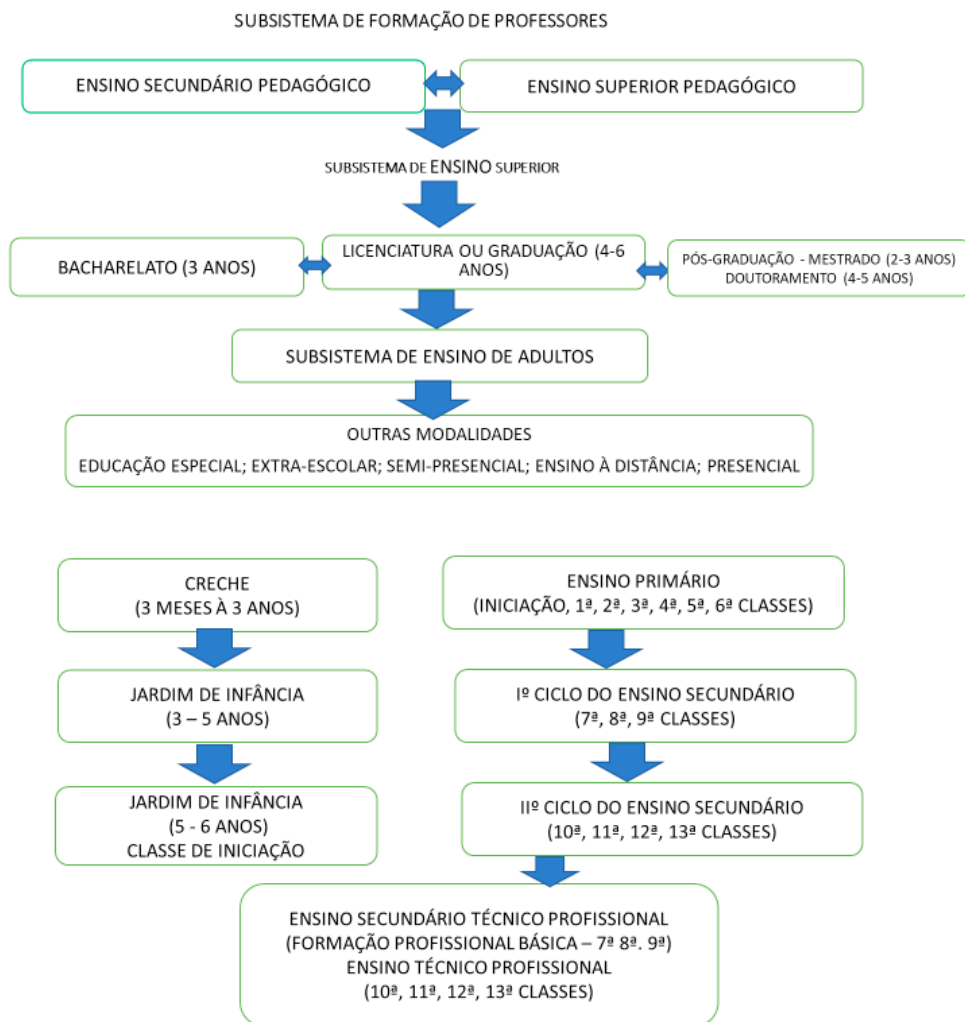
O Sistema de Educação e Ensino é o conjunto de estruturas, modalidades e estruturas de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e progresso social.

O Sistema de Educação e Ensino angolano compreende seis subsistemas:

- (i) Subsistema de Educação Pré-Escolar;
- (ii) Subsistema de Ensino Geral;
- (iii) Subsistema de Ensino Técnico Profissional;



- (iv) Subsistema de Formação de Professores;
- (v) Subsistema de Educação de Adultos; e,
- (vi) Subsistema de Ensino Superior.



A INFLUÊNCIA DO IDEÁRIO NEOLIBERAL, ESPECIFICAMENTE DAS PROPOSTAS DO BANCO MUNDIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ANGOLA

As actividades do Grupo do Banco Mundial (GBM) em Angola são realizadas como parte do Quadro de Parceria com o País (CPF - Partnership Framework with the Country) de 2014 - 2016 e que se prolongou até 2018. A estratégia geral da CPF é a promoção de um desenvolvimento mais inclusivo, que compreende dois objectivos centrais (pilares) e uma trave-mestra de natureza transversal.

O Pilar I incide no apoio à diversificação integrada da economia nacional mediante a revitalização das economias rurais para aumentar a competitividade e o emprego. O enfoque está no reforço da economia não-petrolífera, com ênfase na reabilitação dos ramos de negócio tradicionais que sofreram bastante durante a guerra, bem como na assistência técnica ao sector da energia.

O Pilar II centra-se no aumento da qualidade da prestação de serviços e na criação de um sólido programa de protecção social visando a melhoria da qualidade de vida da população e a sua preparação dos indivíduos para assumirem um papel mais relevante no desenvolvimento do país.

A Trave-mestra da CPF gira em torno da criação de capacidade humana e institucional, que permitam aproximar os níveis comuns aos dos países de rendimento médio, complementado os dois pilares estratégicos.

Actualmente, a presença do Banco Mundial em Angola está focada em três eixos:

- Assistência técnica - melhoria do ambiente de negócios, outra de assistência técnica sobre o desenvolvimento do sistema financeiro e a última de assistência técnica sobre o branqueamento de capitais e combate aos fluxos financeiros ilícitos.
- Estudos – está em curso a produção de um conjunto de estudos que têm como foco efectuar o diagnóstico em determinados sectores e produzir recomendações, designadamente o estudo sobre a Revisão da Despesa no Sector da Educação e Saúde, a Revisão da Despesa no Sector de Protecção Social, bem como o Memorando Económico do país
- Financiamento de projectos - concentra-se na carteira de projectos financiados pelo Banco Mundial, com ênfase nos sectores da Educação,



Saúde, Agricultura e Energia e Águas, globalmente avaliados em 1.065 milhões de dólares americanos.

Quanto ao sector de educação, o Banco Mundial tem vindo a apoiar a implementação de um projecto denominado “Aprendizagem Para Todos”, desde o ano de 2014, que tem como expectativa a melhoria dos conhecimentos e das competências de cerca de 15.000 professores do ensino primário em Angola, até 2020, tendo a gestão escolar e a supervisão pedagógica como componentes-chave, cuja primeira formação de abrangência nacional é oferecida, em 43 anos de independência do país, esperando-se que 500.000 estudantes beneficiem de uma instrução melhorada até o presente.

O SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA

A abertura da formação do Serviço Social em Angola data ainda do tempo em que o país era uma colónia portuguesa, sendo o curso criado com a implantação do ensino superior em Angola em 1962 (NETO, 2010). Foi precisamente em 1962 quando Portugal criou o Instituto de Educação e Serviço Social Pio XII, através da Portaria 12.472 de 3 de Dezembro de 1962.

Na actualidade, a formação de Assistentes Sociais em Angola é promovida por duas Instituições de Ensino Superior, nomeadamente, o Instituto Superior João Paulo II, unidade orgânica da Universidade Católica de Angola, criada pelo Decreto Executivo n.º 128/11, de 26 de Agosto, tendo iniciado a sua actividade no ano de 2005 e, o Instituto Superior de Serviço Social de Luanda, criado através do Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio do Conselho de Ministros, que iniciou sua actividade formativa no ano de 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Angola é um país localizado no continente Africano, que conquistou a independência a 11 de Novembro de 1975, com uma história impressionante, característica do seu povo e da própria realidade, culturalmente assente nos princípios e normas construídas ao longo da sua existência.

Durante a colonização efectiva de Angola, com a escravatura abolida formalmente, as tensões sociais subiram de tonalidade, e a repressão, os



massacres, a exploração e a discriminação passaram a ser o pão de cada dia dos angolanos cuja consciência política, porém, ia-se formando e fortificando cada vez mais. Apesar da instabilidade instaurada pelos portugueses desde a ocupação colonial, o povo angolano lutou pela sua libertação, através dos seus movimentos políticos, com a assinatura de vários acordos, um dos quais, o de 4 de Abril de 2002, que trouxe a paz definitiva em Angola.

Esta paz, é resultado dos esforços empreendidos pelos próprios angolanos como um povo detentor de uma cultura que revela a sua parte afectiva, possuindo um leque de regras de convivência, ou normas sociais que formam e educam o agir das pessoas e regem as relações entre si, garantindo, desta feita, o respeito, a fraternidade, a unidade e a solidariedade.

A educação é um dos sectores-chave da vida social, cujo Sistema de Educação e Ensino garante a formação nos diferentes níveis, desde o ensino Pré-Escolar ao Superior. Com o objectivo de assegurar que a missão conferida à educação se cumpra, o Estado estende a sua acção sobre todo o território nacional, chamando a si a responsabilidade da totalidade dos encargos com todas as tarefas, incluindo as de carácter educativo.

A actuação dos Assistentes Sociais adquire uma dimensão estratégica no processo de luta pela qualidade da educação para dos jovens angolanos, como profissionais que buscam ampliar o horizonte da defesa dos processos de gestão democrática da escola, e da própria política de educação definida pelo governo, com vista ao alcance de uma formação sólida, que garanta o desenvolvimento sustentável do país.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. *Decreto-Lei nº 13/95, de 27 de Outubro*. Luanda. Imprensa Nacional, 1995.

ANGOLA. *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, lei 17/16, de 7 de Outubro*. Luanda. Imprensa Nacional, 2016.


BENEDITO, N. A. dos S. *Centralização, Autonomia e Diversidade nos Sistemas educativos de Angola e de Portugal*. Ingombota – Angola: MMW, Holanda, SP. Editora Setembro, 2012.

IMBAMBA, J. M. *Uma Nova Cultura para as Mulheres e Homens Novos. Um Projecto Filosófico para Angola do 3º Milénio à luz da Filosofia de Battista Mondim*. Luanda – Angola. Instituto Missionário Filhas de São Paulo. Edições de Angola, 2003.



KUNZIKA, E. *A Formação da Nação Angolana através da Luta de Libertação*. Luanda – Angola. Plátano Editora Angola, Lda. 1ª Edição, 2015. NETO, T. *História da Educação e Cultura de Angola: Grupos Nativos, Colonização e a Independência*. UP: Ed. Zaina editora, 2010.

NGULUVE, A. K. *Educação Angolana: políticas de reformas do sistema educacional*. Piracicaba, SP. Biscalchin, 2010.



EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: REFLEXÕES SOBRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

Pedro Ganzeli

INTRODUÇÃO

Para a compreensão das complexas relações político-pedagógicas que envolvem a educação brasileira na contemporaneidade, temos que ter em mente a seguinte questão: o que antecede o ato educativo, ou melhor, o que orienta o fazer político-pedagógico? A resposta a essa questão envolve um olhar sobre a ‘visão social de mundo’, constituída ao longo da nossa história e que alimenta as políticas educacionais, as metodologias de sala de aula, os programas pedagógicos, o material didático, a organização da sala de aula, enfim, por tudo aquilo que informa a educação em suas diferentes dimensões, em especial a nossa forma de explicar o mundo e, conseqüentemente, o nosso fazer político-pedagógico.

Löwy (2000, p. 13-14) define visões sociais de mundo como “todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada,



por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas”. As visões sociais de mundo podem ser de dois tipos: visões ideológicas, aquelas que legitimam e reproduzem as relações sociais na sociedade capitalista e as visões utópicas, que, a partir da crítica da realidade política, social e econômica, promovem a construção de outra realidade humana.

Nesse sentido, cabe problematizar a visão social de mundo que temos sobre a (des) responsabilidade do Estado para com a educação, para tanto iremos explorar duas concepções de Estado que estão em disputa, por assim dizer, na contemporaneidade: o Estado do Bem Estar Social e o Estado Neoliberal.

Este artigo tem por objetivo analisar os principais marcos legais da educação pós Constituição de 1988, verificando a relação desses com a responsabilidade do Estado na promoção da educação pública. Interessa-nos refletir sobre qual a concepção de gestão educacional vem predominando na educação nacional e qual a sua relação com a promoção do projeto de sociedade democrática.

Inicialmente, apresentaremos as concepções de Estado do Democrático de Direito e de Estado Neoliberal considerando as suas proposições para a educação, para, em seguida, analisarmos a reforma no Ensino Médio ocorrida em 2016/2017, enquanto um marco regulatório do modelo de gestão gerencial difundido na educação nacional.

CONCEPÇÕES EM DISPUTA: ESTADO E EDUCAÇÃO

O modelo de Estado do Bem-Estar Social defende a intervenção do Estado nas relações de mercado, de forma a amenizar as crises cíclicas do sistema capitalista. O modelo ganhou relevância após a quebra da Bolsa de New York em 1929, que afetou profundamente a economia mundial no período. Tendo o economista americano John Mynard Keynes como seu principal idealizador, o modelo propõe a ação do estado na promoção de investimento econômico-social, visando garantir maior equilíbrio entre capital e trabalho (FABIO, 2020).

O modelo do Estado Desenvolvimentista, como ficou conhecido, tornou-se hegemônico no período do Pós II Guerra Mundial (1945), com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a aprovação da Declaração Mundial dos Direitos do Homem (1948), enquanto referência para



a garantia dos direitos políticos, sociais e econômicos. Verificamos diferenças marcantes entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento em relação à ação estatal, considerando três tipos de Estado do Bem-Estar: o “residual”, quando a intervenção estatal é esporádica, apenas em momento de crise, caracterizada pelo assistencialismo; o “particularista”, a política social é restrita a grupos específicos da população (desempregados, por exemplo); e o “redistributivo”, de caráter universalizante, atendendo a toda a população de forma indiscriminada (DRAIBE, 1989).

No Brasil, entre as décadas de 1960 a 1980, a dinâmica governamental da Ditadura Cívico Militar que antecedeu o período de elaboração da Constituição de 1988, foi marcada pela desresponsabilização do poder público aos direitos sociais e caracterizada pelo padrão de intervenção que privilegiou os interesses de grupos privados, prevalecendo uma ação estatal de tipo residual, entretanto, dado os baixos níveis de renda da população, houve um processo de expansão do atendimento de políticas sociais (DRAIBE, 1989).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, instituiu-se como organização político-administrativa, o modelo do Estado Democrático de Direito (Art. 1º), que obriga o Poder Público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) a elaborar, executar e gerir políticas públicas para a garantia dos direitos sociais a todos os cidadãos brasileiros, conforme previstos em seu artigo 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988)

Cabe ressaltar que o caráter universalista presente na Constituição Cidadã, como ficou conhecida, foi conquistado por meio de lutas políticas e sociais que antecederam a sua elaboração, assim como aquelas presentes no processo de sua regulamentação no espaço do Congresso Nacional. Precisamos ter sempre em mente o caráter histórico de lutas sociais entre as diferentes forças, a favor ou contrárias aos direitos sociais. Neste sentido, estamos compreendendo o Estado como uma relação social igual a um “campo de batalha, na qual as diferentes frações da classe burguesa se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas” (FALEIROS, 1980, p.46).



A democracia é uma forma de governo em que o poder é exercido por todas(os) as(os) cidadãs(ãos), tendo como princípio o caráter público, no qual todas(os) estão implicadas(os) na ação governamental. Assim também devemos considerar a República, como a organização político-administrativa que atende ao interesse público, envolvendo o conceito de justiça social. O Estado de Direito surge com o Liberalismo, quando o poder do Tirano (Rei) foi substituído pela autoridade da Lei, à qual todos estão igualmente sujeitos, constituindo assim, o Estado Democrático de Direito. Uma educação republicana deve difundir o espírito de obediência livremente consentida às leis e o sentido de igualdade que lhe está intimamente ligado (CANIVES, 1991).

O artigo 205 da Constituição, além da determinação da educação enquanto direito de todos, dispõe as principais premissas que devem orientar a educação nacional, a saber: “o pleno desenvolvimento da pessoa”, que envolve as dimensões intelectual, físicas e psicológicas do ser humano; “preparo para o exercício da cidadania”, compreendendo a formação política, em especial a promoção do livre arbítrio, fundamentais para a vida democrática; e a “qualificação para o trabalho”, que não se resume a emprego, mas a transformação da natureza pelos seres humanos, que envolve a ciência e a cultura. A educação republicana deve atender às três premissas constitucionais (GANZELI, 2017).

Trata-se de formar um “governante em potencial” (CANIVES, 1991), com autonomia e criticidade para o exercício da cidadania ativa (GOERGEN, 2013). Essa compreensão torna-se fundamental para constituição de uma visão social de mundo que alimente a construção de um projeto de sociedade democrática, na qual educar é formar um sujeito de direito.

A importância das determinações constitucionais, ainda que fundamentais para a construção de uma sociedade democrática, não nos deve impedir de analisar as contradições presentes na realidade, pois, “um Estado Liberal não é necessariamente democrático: ao contrário, realiza-se historicamente em sociedades nas quais a participação no governo é bastante restrita, limitada às classes possuidoras” (BOBBIO, 1990, p.7).

Sendo o Estado um espaço de luta, não tardou a reação conservadora contrária aos direitos sociais garantidos na “Constituição Cidadã”, com promoção de reformas constitucionais tendentes ao modelo do Estado Mínimo.



A primeira experiência mundial de Estado Mínimo ocorreu no Chile, em plena ditadura militar, demonstrando a conjunção entre uma organização político-administrativa não democrática e o neoliberalismo (HARVEY, 2015). Tendo como princípio de “mais mercado e menos Estado”, foram introduzidas reformas que promoveram a restrição da ação do poder público para a materialização dos direitos sociais.

No modelo da Nova Administração Pública, também alcunhada como Administração Pública Gerencial, o Estado (Poder Público) deixa de garantir os direitos sociais, passando considerá-los como serviço a ser prestado aos indivíduos, identificados como cidadãos-consumidores. Nesse modelo, o Estado atua como uma instituição reguladora das relações entre indivíduos e mercado. Verificamos assim a reconfiguração do Estado, que deixou de garantir os direitos sociais por meio de políticas públicas, passando a flexibilizar as formas de prestação de serviço ao público, separando aqueles que planejam (tomam decisões) da população a ser atendida, princípio típico do gerencialismo (NEWMAN; CLARKE, 2012).

No Brasil, os anos de 1990, foram marcados pela prevalência da visão social de mundo neoliberal e a promoção de reformas na Constituição para a implementação do modelo de Estado Mínimo.

O ano de 2016 foi marcado pelo golpe midiático-legislativo que promoveu o impeachment da presidenta eleita, com o esfacelamento das relações democráticas e a assunção ao poder de grupos conservadores-neoliberais, que passaram a orientar-se pelas demandas do mercado financeiro internacional, promovendo uma política econômica de austeridade, ou melhor, “austericídio” (BASTOS, 2017).

A política socioeconômica da austeridade, em linhas gerais, trata-se de ajustes econômicos para a redução de investimentos públicos, controlando assim, a dívida do estado e o aumento da lucratividade do setor privado (AUSTERIDADE E RETROCESSO, 2016).

Entre os principais problemas apontados pelos economistas contrários à política de austeridade, está o ciclo vicioso que gera o desinvestimento público:

No círculo vicioso da austeridade, cortes do gasto público induzem a redução do crescimento que provoca novas quedas da arrecadação



que, por sua vez, exige novos cortes de gasto. Esse círculo vicioso só pode ser interrompido por decisões deliberadas do governo, a menos que haja ampliação das exportações líquidas em nível suficiente para compensar a retração da demanda interna, pública e privada. Esta exceção é pouco provável diante de uma crise internacional como a que o mundo enfrenta nesta década, com lenta recuperação da demanda e maior competição pelos mercados. (AUSTERIDADE E RETROCESSO, 2016, p. 10).

Com o governo golpista, em 15 de dezembro de 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional n° 95, que instituiu um novo regime fiscal, fixando um limite individualizado para a despesa primária total do Poder Executivo, do Poder Judiciário e do Poder Legislativo, referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela inflação, congelando por 20 anos os investimentos públicos. A lei do teto de gastos, como ficou conhecida, se diferencia muito das políticas de austeridade dos países europeus, que incorporaram esse modelo econômico, quando vincularam o investimento público às alterações na taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), garantindo flutuações em relação ao investimento público. Cabe lembrar que esses países possuem infraestrutura consolidada de serviços públicos, o que não se verifica em nosso país.

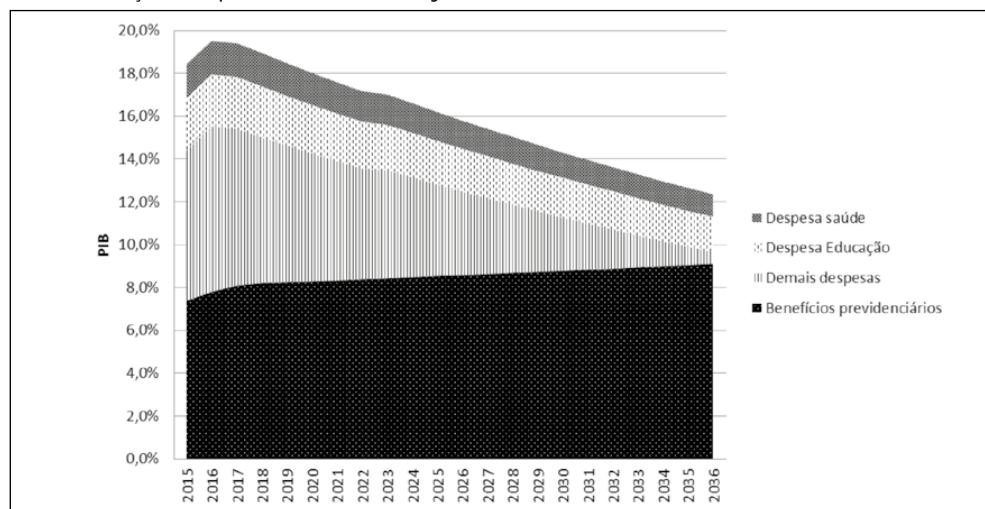
Ao vincular uma trava de gastos públicos à inflação do ano anterior, a Emenda Constitucional n° 95, criou uma política permanente de desinvestimento público, de crescimento social nulo, independente da expectativa de crescimento econômico, impedindo a ação do poder público para a redução das precárias condições de vida da maioria da população brasileira.

O desinvestimento foi evidenciado no gráfico 1.

A redução constante de recursos disponíveis ao poder público promove, em cada ano fiscal, a disputa entre as diferentes áreas (segurança, saúde, educação, transporte, outras), para o atendimento de suas demandas, assim como a ampliação do interesse privado, lucrativo e não-lucrativo, na oferta de serviços à população, até então ofertados pelo Estado.



Gráfico 1: Simulação das Despesas Públicas sob o Novo Regime Fiscal (2015-2036)



Fonte: Austeridade e Retrocesso, 2016.

A Administração Pública Gerencial, estimula a fragmentação e a mercantilização do setor público, quando as decisões relacionadas aos recursos escassos, são tomadas em função do mercado. (NEWMAN e CLARKE, 2012). O Estado Mínimo, apoiado no modelo da Administração Pública Gerencial, reduz os espaços públicos de decisão, ampliando a influência do interesse privado na definição das políticas educacionais, prevalecendo a racionalidade privada, consumista, de serviços em detrimento da racionalidade democrática, de garantia de direitos sociais, entre eles, a educação.

Verificamos assim, um processo de reinstitucionalização do Estado, tendo como ideia força a chamada modernização da administração pública, com a flexibilização nas formas de prestação de serviços à população e a criação de novos quadros institucionais no âmbito das reformas administrativas, com a redistribuição de poderes, afirmação dos princípios do mercado na condução da política, criação de regras sobre regras (HIPÓLITO, 2011). As Agências Reguladoras de interesses específicos, incentivadas e patrocinadas economicamente por fundos financeiros internacionais, como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), podem ser consideradas um exemplo de reinstitucionalização, tratando-se de agências com maior autonomia na regulação de políticas públicas, com a incorporação de representantes dos interesses do merca-

do, justificada pelo discurso técnico gerencial, com base na ideologia da neutralidade¹.

A variedade de atores e espaços em crescente interdependências, promove mais ajustamentos dos interesses e objetivos privados no âmbito da esfera pública, sendo o contrato um instrumento de regulação da ação pública pelo ajustamento explícito ao mercado (HIPÓLITO, 2011).

As relações contratuais, no âmbito da gestão pública, possuem as seguintes características: a) incorporação de mecanismos de concorrência, com a admissão de organizações privadas na oferta de serviços públicos, até então exclusivos da administração pública, gerando a dependência das organizações privadas para a sua oferta, criando-se a figura do governo terceirizado; b) estabelecimento de relações do tipo “principal-agente” – ou contratante e contratado – com a finalidade de obter ganhos de eficiência na oferta de serviços à população; c) a incorporação de relações contratuais, com o estabelecimento de padrões de desempenho a serem atendidos (HIPÓLITO, 2011).

Ao analisar a relação entre o Estado e o setor privado, Harvey (2015, p.87) afirma que:

O Estado produz tipicamente legislação e estruturas regulatórias que privilegiam as corporações e, em alguns casos, interesses específicos, como energia, produtos farmacêuticos, agronegócios etc. Em muitos casos das parcerias público-privadas, em especial no nível dos municípios, o governo assume boa parte do risco enquanto o setor privado fica com a maior parte dos lucros.

Nas últimas décadas verificamos o fortalecimento da presença de grupos empresariais nas políticas educacionais, em especial, para o ensino médio, pautadas em modelos gerenciais, com a difusão de palavras de ordem relacionadas a formação de mão de obra e empregabilidade, conforme analisaremos na próxima seção.

1 A Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) foi a primeira agência reguladora criada no Brasil em 1997. Disponível em <https://antigo.anatel.gov.br/institucional/component/content/article/171-manchete/2701-anatel-comemora-23-anos-com-foco-na-conectividade>. Acesso em 14 dez. 2019.



REFORMA DO ENSINO MÉDIO: GESTÃO GERENCIAL EM PROCESSO

No Brasil, as reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990, foram permeadas pelo discurso modernizante, incorporando a lógica gerencial expressa na urgência da avaliação externa, a responsabilização, meritocracia, eficiência tecnicista nas relações de ensino, a formação de mão-de-obra para o mercado, parcerias público-privadas, entre outras dimensões, fortalecendo a cultura empresarial nos sistemas de ensino (FREITAS, 2014).

Apresentaremos de forma pontual a dinâmica instituinte da educação brasileira, tendo como referência maior recortes da legislação nacional, considerando a responsabilidade do poder público para com a garantia e materialização do direito à educação.

- Emenda Constitucional N° 14, de 12 de setembro de 1996 – Instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Prevalência da racionalidade econômica na organização da educação escolar, com focalização no ensino fundamental em detrimento da educação infantil e do ensino médio;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – foi considerada uma lei minimalista ao valorizar a orientação privatista ao ressaltar a necessidade de parcerias públicos/privadas em detrimento a lugar privilegiado do setor público para a garantia do direito à educação. Entre outras proposições, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação, tendencialmente gerencial, em desfavor ao Sistema Nacional de Educação, inicialmente previsto no projeto da lei, com potencial para a instituição da gestão democrática nos sistemas, nas redes e nas escolas de todo o território nacional.
- Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar 101, de 04 de maio de 2000. Restringe a ação estatal, promovendo as Parcerias Público-Privadas na oferta de serviço público; além de medidas de racionalização que atingiram salários dos funcionários públicos.
- Plano Nacional de Educação 2001/2011, Lei 10.172, de 10 de janeiro de 2001. Os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) aos artigos que trata-



vam sobre financiamento, inviabilizaram a materialização do Plano, restringindo a ação do Estado.

- Emenda Constitucional N° 53, de 19 de dezembro de 2006. Instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Dinamizou a ação do poder público ao ampliar o financiamento do Fundo para todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio);
- Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009. Dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino na faixa etária dos quatro aos dezessete anos, ampliando a exigência do atendimento educacional enquanto direito público subjetivo, como também, estabeleceu como meta de aplicação dos recursos públicos em educação a proporção do produto interno bruto.
- Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024, Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE incorporou a dinâmica contraditória da correlação de forças sociais e políticas. Assim, a Meta 07, trata de valorizar a avaliação externa, enquanto mecanismo de aferição da qualidade educacional na perspectiva gerencial, enquanto a Meta 20, com a proposição do Custo Aluno Qualidade (CAQ), imprime exigências fundamentais para a ação do poder público na materialização do direito à educação.

O estudo de Adrião et al (2016) evidencia o crescimento de sistemas privados de ensino em parcerias com as secretarias municipais de educação, demonstrando a canalização dos fundos públicos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) por empresas privadas, criando um mercado educacional, quando matrículas públicas foram consideradas como *commodities* no mercado de ações na bolsa de valores.

Para as autoras, o mercado de assessorias privadas no campo pedagógico e de gestão não favorecem a participação democrática e o fortalecimento dos docentes e funcionários das redes conveniadas; restringiu o desenvolvimento da administração pública de forma autônoma; as secretarias, ao comprarem material apostilado, deixaram de adotar, sem custo para o município, o material didático e paradidático disponibilizado pelo



governo Federal por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), promovendo assim o repasse do MDE para o setor privado lucrativo e reduzindo a capacidade do Estado em investir na educação com a ampliação dos gastos sem o aumento no atendimento à população. Os sistemas privados de ensino necessitam da padronização das dimensões educativas (métodos, organização do trabalho docente, avaliação), fundamentais para a organização em larga escala, desconsiderando as especificidades locais, com pequenos ajustamentos que não alteram a essência organização educacional gerencial. Segundo Adrião et al (2016, p.128),

Também é esse processo de padronização que passa a fundamentar as agendas de formação continuada que são contratadas pelos municípios a essas empresas. Os sistemas privados nas escolas públicas, com isso, tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação. Nesse sentido, opõem-se à gestão democrática da educação e, mais grave que isso, promovem a dependência das redes públicas aos serviços privados, já que não estimulam o desenvolvimento de capacidades locais para a produção de propostas pedagógicas, formações e avaliações.

A privatização do espaço público realiza-se em diferentes dimensões (normativa, financeira, pedagógica, midiática, outras), com o objetivo de constituir uma visão social de mundo favorável a lógica da redução da ação estatal.

Para Krawczyk (2014, p. 24-25)

Tal lógica promove a circulação de um conjunto de propostas que, muitas vezes, influenciam as ações políticas; quando não, servem para legitimar decisões já tomadas. Abre espaço também para que institutos e fundações empresariais, em associação com ONGs e empresas de consultoria, passem a buscar evidências empíricas nacionais e internacionais e implementar projetos pilotos, formando-se, assim, uma espécie de 'banco de ideias e de experiências' viáveis para reprodução em larga escala, passíveis de se tornarem políticas públicas.

Por meio de Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, o governo golpista de Michel Temer do partido Movimento DemocráticoBra-



sileiro (MDB), impôs mudanças na organização política e pedagógico do Ensino Médio, alterando a LDB/1996, desconsiderando os acordos consensuados entre a sociedade civil e a sociedade política no Plano Nacional de Educação 2014/2024 (Lei 13.005/2014).

Com a mobilização dos grupos vinculados aos interesses do mercado (financeiro e educacional) no Congresso Nacional, o governo federal aprovou a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que substituiu MP nº 746, alterando um conjunto de legislação relacionada à última etapa da educação básica, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral².

As mudanças promovidas pela reforma foram extensas, com a alteração profunda na organização curricular, assim como no ensino superior, com orientações para os cursos de formação docente, desrespeitando a disposição constitucional da autonomia universitária. Entre as alterações destacamos a realizada no Art. 36 da LDB/1996, que passou a ter nova redação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (...) (Brasil, 2019)

A flexibilização do percurso formativo de estudantes, com a oferta de arranjos curriculares conforme a possibilidade de cada sistema de ensino, ou melhor, em acordo com a capacidade de investimento de cada ente federado, reforça a desigualdade no atendimento escolar, não respondendo ao conceito de Custo Aluno Qualidade (CAQ), conforme aprovado pela Lei 13.005/2014. Considerando a responsabilidade constitucional ao direito à educação de todos os entes federados, em regime de colaboração, a condicionalidade do atendimento educacional à capacidade (política, peda-

2 No mês de janeiro de 2018 foi anunciado a proposta do Ministério da Educação para a obtenção de empréstimo financeiro junto ao Banco Mundial para a implementação do Programa, demonstrando a extensão dos interesses envolvidos. Ver *MEC poderá ter US\$ 250 milhões do Bird para Novo Ensino Médio e Escolas de Tempo Integral* Ministério da Educação, Brasília, 24 de janeiro de 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59461-mec-podera-ter-us-250-milhoes-do-bird-para-novo-ensino-medio>. Acesso em 19 nov. 2019. Para uma análise da influência do Banco Mundial na educação, ver DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; e HADDAD, S. (Org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais* 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2007



gógica, administrativa e financeira) de cada ente federado, reproduz as disparidades educacionais em todo território (GOUVEIA; POLENA, 2016), implicando em desresponsabilização do poder público como um todo, na garantia do direito humano à educação. Não se trata de respeitar as diferenças territoriais, como se quer fazer entender, mas de manter e aprofundar as desigualdades regionais.

A Política de Fomento à Implementação de Ensino Médio em Tempo Integral, dispôs que

A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo *prazo de dez anos por escola*, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com *termo de compromisso* a ser formalizado entre as partes(...) (BRASIL, 2017, Art. 13 – grifo nosso)

Podemos compreender o prazo definido para a contratação de repasses de dez anos de duas maneiras: garantindo, a princípio, recursos financeiros para o programa para além de uma gestão governamental; assim como a possibilidade de manutenção da vinculação ao modelo gerencial a longo prazo. A considerar a dinâmica regressiva do financiamento público imposto pela Ementa Constitucional nº 95/2016, a segunda hipótese torna-se mais factível.

O uso de termo de compromisso (contrato) a ser firmado entre o Ministério da Educação e demais entes federados, incorpora o modelo gerencial, embora não seja uma novidade, ao instituir o contrato como instrumento de gestão em Lei Ordinária, verifica-se indução da concepção gerencial na organização educacional, reforçando a visão social de mundo neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo instituinte da educação pública brasileira mostrou-se permeado pela disputa entre a concepção de Estado Democrático de Direito, no qual a educação possui a função social de formação do sujeito de direito, e, contraditoriamente, a concepção do Estado Neoliberal, que reforça a concentração de renda e o aprofundamento da desigualdade social, na qual a educação deve se limitar ao atendimento as necessidades do mercado de trabalho.



No momento de finalização deste texto, presenciamos as disputas envolvendo a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e sua regulamentação (BRASIL, 2020), legislação que ampliou as receitas da esfera federal de 10% para 23%, firmou recursos públicos para a educação pública, incorporou a possibilidade de pagamento, com recursos do Fundo, dos profissionais de psicologia e assistentes sociais que trabalham na educação básica, certificou o Custo Aluno Qualidade como diretriz para o cálculo de despesas em educação, entre outras alterações que, a nosso ver, favoreceram à materialização do direito à educação no país.

Os embates envolvendo o Fundebevidenciaram a dinâmica histórica da educação nacional, com a presença de grupos contrários a materialização do direito à educação e aqueles que lutam pela promoção de uma sociedade democrática, o que nos convida a compreender as contraditórias relações entre o instituído e o instituinte, exigindo um fazer político-pedagógico para uma realidade educacional inacabada.

Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Respeito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (grifos no original). Paulo Freire – Patrono da Educação Brasileira

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. GRUPOS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA BRASILEIRA: LIMITES À EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100113&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 dez. 2017.

AUSTERIDADE E RETROCESSO, finanças públicas e política fiscal no Brasil São Paulo: Fórum, 21; Fundação Friedrich Ebert Stiftung (FES); GT de Macro da Sociedade Brasileira de Economia Política (SEP); e Plataforma Política Social, setembro de 2016. Disponível em https://plataformapoliticassocial.com.br/wp-content/uploads/2016/10/Doc-AUSTERIDADE_final_ok.pdf. Acesso em 11 set 2017.



BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. ASCENSÃO E CRISE DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF E O GOLPE DE 2016: PODER ESTRUTURAL, CONTRADIÇÃO E IDEOLOGIA. *Rev. econ. contemp.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, e172129, ago. 2017 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-98482017000200209&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 fev. 2020.

BOBBIO, Norberto *Liberalismo e Democracia* 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1990

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 20 ago 2020.

BRASIL, *Lei nº 13.415*, Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em 20 mar 2017.

BRASIL, *Lei nº 3.934*, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 20 jul 2019.

BRASIL, *Lei nº 14.113*, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal, revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14113-25-dezembro-2020-790952-publicacaooriginal-162034-pl.html>. Acesso em 28 de dez 2020.

CANIVES, P. *Educar o cidadão?* Campinas, SP, Papirus, 1991

DRAIBE, S. M. “O ‘WalfereState’ no Brasil: características e perspectivas’ In *Revista Ciências Sociais Hoje* São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS): Vértice, 1989

FABIO, A. C. “O que é keynesianismo, e sua relação com o pacote bilionário para enfrentar crise coronavírus” In *InfoMoney*, 01 abr. 2020. Disponível em <https://www.infomoney.com.br/economia/o-que-e-keynesianismo> . Acesso em 24 ago 2020.

FAGNANI, P. “Política Social e Pactos conservadores no Brasil 1964/92” In *Economia e Sociedade* Campinas, (8): 183-238, jun 1997.

FALEIROS, V. P. *A política Social do Estado Capitalista* São Paulo: Cortez, 1980.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi



d=S0101-73302017000200293&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 abr. 2018

FREIRE, Paulo *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* 16ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 04 mar. 2017

GANZELI, Pedro. Educação Integral: Direito Público Subjetivo. *Educação Teoria e Prática*, v. 27, n. 56 (2017). Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/%20view/11954>. Acesso em: 20 mai. 2019.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, set. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 nov. 2015.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; POLENA, Andrea. Financiamento da educação e indicadores de qualidade: um estudo exploratório de seis municípios brasileiros. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 255 - 273, jan. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/61727/36488>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

HARVEY, David *O Neoliberalismo, histórias e implicações*, 4ª Ed., Rio de Janeiro, Editora Loyola, 2015

HIPÓLITO, José “Contratualização como instrumentação da ação pública” In BARROSO, João e AFONSO, Natércio (Org.), *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão/ Desenvolvimento Profissional de Professores, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v.35, n. 126, p. 21-41, mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 14 abr 2015.

LÖWY, M. *Ideologia e ciências sociais: elementos para uma análise marxista* 14ª es. São Paulo: Cortez, 2000.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, ago. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 out. 2020.



II PARTE



TRABALHOS APRESENTADOS NO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO



A EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL DA UERJ NUM PROJETO DE EXTENSÃO, ASSESSORIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: INCIDÊNCIAS NUMA ESCOLA MUNICIPAL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Jurema Alves Pereira

RESUMO

O presente artigo é parte das reflexões, análises e fundamentações teóricas realizadas na tese: Há um outro modo de construir a relação escola família num sentido instituinte? Reflexões críticas sobre a experiência da extensão universitária da UERJ com o ensino fundamental público no município de Queimados/RJ, numa experiência de extensão, assessoria e estágio supervisionado de final de semana para estudantes trabalhadores que possibilitou a construção de um processo de participação e gestão democrática por meio da assessoria ao Conselho Escolar e aos educadores de uma escola municipal de ensino fundamental, localizado na periferia urbana do Rio de Janeiro.

Palavras chave: Serviço Social, Extensão, Estágio Supervisionado, Gestão Democrática.



INTRODUÇÃO

O artigo ora apresentado faz parte dos resultados de uma tese de doutorado realizada no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação que contou em seus procedimentos metodológicos, entre outros com a realização de 11 entrevistas com educadores da gestão municipal e de uma escola pública de ensino fundamental aonde o projeto de extensão Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ) da Faculdade de Serviço Social da UERJ, foi implementado no período de 2011-2014 e 2017-2018. Todo processo participativo construído com a Escola Municipal da Ponte Preta¹ desde o ano de 2011 com o desenvolvimento do projeto conjunto entre o PESCCAJ/FSS/UERJ, a diretora e a orientadora educacional principalmente, teve importantes desdobramentos, em particular na constituição de um Conselho Escolar mais atuante contando com uma presença e participação mais ativa dos membros familiares dos estudantes. Esse foi um movimento que aconteceu tanto em função da implementação do projeto de fortalecimento do Conselho Escolar no ano de 2013 pela equipe, com as atividades internas a escola, organizadas coletivamente e também externas, promovidas pela Secretaria Municipal da Educação (SEMED) a partir de diretrizes do MEC a época, com a criação de orientações e de cartilhas com a mesma prerrogativa de incentivar a participação da comunidade escolar².

A expressão 'gestão democrática' já está incorporada ao glossário pedagógico da escola pública brasileira. De uma forma ou de outra a maioria dos governantes vem, desde o início da década de oitenta, promovendo discussões que apontam para formas mais participativas de escolha dos diretores e de propostas de trabalho que viabilizem a distribuição das responsabilidades no ambiente escolar (NASCIMENTO, 1999, p. 126)

- 1 Denominação utilizada na tese devido ao bairro aonde a escola está localizada e como referência a Escola da Ponte em Portugal.
- 2 O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, foi lançado em 2004, ainda no início do primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e ainda em 2013, passou a ser referência para o município de Queimados que fez algumas capacitações e encontros para debater essa questão com as escolas municipais e socializar as cartilhas para contribuir com a formação dos conselheiros escolares.



No entanto, sabe-se que mesmo que o governo federal naquele momento, no final do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, mantivesse o discurso de maior participação da sociedade civil organizada no planejamento, implementação, monitoramento e avaliação das Políticas Públicas, essa participação foi limitada em função dos interesses de diferentes grupos no poder, com contradições na condução desse processo.

DESENVOLVIMENTO

A Escola Municipal da Ponte Preta a partir do ano de 2014 em sua nova sede, após funcionar durante 20 anos no prédio de uma Igreja Batista, teve que enfrentar vários desafios, para que pudesse funcionar numa estrutura construída com vários limites. Esse primeiro ano de funcionamento da escola no novo prédio ficou marcado por muitas reuniões do Conselho Escolar recém-eleito em março de 2014, com encontros quinzenais e posteriormente mensais.

É muito relevante registrar ainda, que numa dessas reuniões, acontecida em 14 de agosto de 2014, o Conselho Escolar da referida escola, contou com a presença do Prefeito e da Secretária Municipal de Educação a época, como forma de pressionar a gestão do município a responder as reivindicações da comunidade escolar.

A escola é um entre outros lugares preferenciais de tais vivências, naquilo mesmo que elas têm de prática política (cuidado da *polis*) através cultura e, também, de criação de uma cultura política co-geradora de tais práticas de participação consciente e responsável. Mais do que outras agências sociais, a escola é um lugar de muito importância em tudo isto, porque nela se vive um tempo pessoal e interativo de aprendizado e de criação de saberes, muito mais longo e mais intenso do que nas outras várias agências públicas ou civis de partilha do cotidiano (BRANDÃO, 2002, p. 136).

Além dessas ações discutidas nas reuniões do Conselho Escolar, aparece um aspecto fundamental, almejado como um dos objetivos do projeto conjunto entre PESCAJ/FSS/UERJ e a escola, que foi o debate coletivizado com relação a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que perpassou o espaço de algumas reuniões e que mostrou um envolvimen-



to maior da comunidade escolar com a perspectiva da democratização da unidade escolar.

No âmbito escolar, assim como ocorre no campo das lutas sociais, no interior de uma sociedade capitalista baseada no lucro e na valorização das alternativas individuais, a organização coletiva possui muitos limites, com avanços e recuos de acordo com o contexto sócio econômico e com as alianças possíveis de serem construídas na conquista de espaços de participação. Almeida (2013) corrobora com essa análise fazendo a relação entre as particularidades da escola e o âmbito mais geral da sociedade.

A construção desse tipo de escola tem sido uma tarefa coletiva já assumida por diferentes sujeitos sociais, como sindicatos, professores, movimentos sociais, estudantes, famílias e trabalhadores entre outros. Não se trata de uma novidade, mas de um processo em permanente tensão e movimento, que caminha no âmbito das lutas sociais com seus infinitos recuos e esperançosos avanços. Mas que esbarra nas recorrentes investidas que as elites, em seus mais distintos segmentos, formulam sobre a educação, subsumindo-a aos imperativos da sociabilidade burguesa, à necessidade de ampliação irrefreável da acumulação do capital. Portanto, não se trata de uma tarefa fácil (ALMEIDA, 2013, p. 114).

A redução dos encontros do Conselho Escolar pode ser explicado também em parte, pela fala da diretora na entrevista realizada em 2017 pela pesquisadora. É possível verificar como em função das muitas demandas que a gestão precisou resolver, tornou-se mais difícil fazer articulações para a manutenção das reuniões com o Conselho Escolar.

Conseguimos realizar poucas reuniões, o conselho, a gente tinha uma reunião bem periódica, depois a gente teve que distanciar porque a gente não tinha perna, tinha que está dentro da sala, na orientação, ou atendendo aluno ou encaminhando aluno. Então tipo que apagando incêndio do dia a dia, das situações e isso foi consumindo a gente e deixando muita coisa de lado, muita coisa de lado. A gente fez até um grupo do conselho para gente poder entrar em contato, fizemos um grupo no zap, também que não funcionou como a gente gostaria. A gente está para marcar uma reunião agora, temos muitas situações para serem levantadas dentro do conselho, mas a gente acabou ficando sem pernas, sem condições, tempo para essas questões... (Diretora).



No entanto, em outras entrevistas realizadas pela pesquisadora com os profissionais de educação da referida escola, identifica-se a continuidade do incentivo a participação de membros das famílias e o reconhecimento da diferença que faz a mobilização da comunidade escolar, como um todo para buscar garantir o direito a uma educação de qualidade, como pode-se verificar na entrevista realizada em 2018, com a funcionária da secretaria da escola que foi dirigente de turma devido à falta de professores, quando a unidade escolar foi para o novo prédio.

A primeira coisa nós temos a reunião do conselho, o nosso conselho é atuante e com o funcionamento dele, o que acontece..., nós recebemos os pais aqui, nós temos representantes de todos os segmentos. Então nós ouvimos a opinião deles, eles falam, quando tem algum problema na comunidade nós fazemos reuniões extras para que esses pais tenham a possibilidade de vir falar, reclamar e a partir daí entender o por que e como funciona a escola. Porque as vezes o pai chega aqui fala, “ah... eu quero que suba o muro!” Como aconteceu aqui mas como é que se dá isso? E a partir dessa reunião que é periódica, ela está sempre acontecendo na medida do possível, os pais têm direito de falar e também de serem ouvidos e de compreender mais a dinâmica da escola, fora outros eventos (Funcionária 1).

Enfatiza-se a importância do envolvimento das famílias como instituição de socialização fundamental de crianças e adolescentes, que precisam entender o processo de escolarização para que em conjunto com a escola, participem mais ativamente da construção da autonomia desses sujeitos, conforme defendido por Paro (1996, p. 220):

A partir da concepção de educação como processo de apropriação do saber historicamente produzido, em que o educando se apresenta essencialmente como sujeito da ação educativa e não como mero depositário de conhecimento, ganha importância o exame da integração da escola com as demais instâncias socializadoras e educativas de que participa o educando. A visão de uma escola isolada e auto-suficiente em sua tarefa educativa parece incompatível com a natureza mesma de um processo educacional que vise a autonomia do educando em sua atividade de apreender criticamente o mundo natural, humano e social.

Na entrevista com a Orientadora Pedagógica, ressaltou-se a diferença que a profissional observou, com relação a E. M. da Ponte Preta em com-



paração com outras unidades escolares que a mesma conheceu, no que se refere a participação das famílias e a existência de um Conselho Escolar atuante que vai além da exigência burocrática da necessidade dessa instância, que pode ter um papel de democratização do espaço escolar.

Quando eu cheguei, acho que foi uma das características assim que eu mais gostei nessa escola foi justamente essa participação porque eu já tive experiências em outras escolas aqui do município e não há, ou quando há o Conselho Escolar..., o Conselho Escolar fictício, é uma coisa absurda, eu escolho alguns pais que eu sei que são de confiança para assinar a ata que eu vou criar, sem eleição sem nada, sendo que eu já vi isso acontecer, é tudo fictício. Ah... tem que fazer reunião, cria uma ata e o pessoal vai lá assina (Orientadora Pedagógica).

Na entrevista com a funcionária evidenciou-se a relevância do Conselho Escolar com a clareza do seu papel não só consultivo, mas principalmente deliberativo, sendo ressaltado pela mesma o seu poder decisório. Enfatizou-se ainda as lutas e conquistas da escola, promovidas por meio do Conselho Escolar.

É de suma importância, eu acredito que o conselho ele tem o papel primordial na questão dessa comunidade escola, ele tem papéis fundamentais, ele é deliberativo, ele é consultivo, ele tem poder de decisão mesmo, claro junto à Direção da escola, junto a todo processo educativo, ele não tem poder sozinho. Mas o Conselho Escolar quando ele é atuante mesmo, ele compreende o seu papel, ele faz com que a escola caminhe, e caminhe de forma muito positiva. As grandes conquistas que nós tivemos foi a partir do Conselho Escolar e temos tido e todas às vezes que nos reunimos, eu faço parte do conselho também... e quando a gente tem um probleminha, que a gente começa a detectar, a gente leva para essa reunião e todo mundo discute, qual é a possibilidade de resolver... a gente tem conseguido sim feitos tremendos e eu acredito que a partir dele tem que continuar. Ele tem que ser atuante e o nosso é, [...]! Ele é atuante, ele realmente tem um papel fundamental! Muito positivo! (Funcionária 1)

Entretanto, outra profissional destacou a dificuldade ainda existente de que principalmente as famílias tenham a consciência da sua participação como sujeitos coletivos que podem interferir no controle social daquela unidade escolar, podendo inclusive compreender melhor a di-



nâmica escolar e dar contribuições a partir dos seus conhecimentos e experiências.

O Conselho ele agia mais com as atividades da própria escola pedagógica, perguntando sobre o pedagógico como estava, a parte estrutural da escola, notas fiscais... Com a família em si o que eu acho que o Conselho nunca teve uma participação muito grande porque os pais eles não entendem ainda muito bem que o Conselho pode... o que que ele pode fazer... A gente estava até pensando em mudar algumas coisas no nosso Plano Político Pedagógico que vai ser mexido agora, de agregar algumas coisas, entendeu? Porque a gente não sabe realmente o que... por exemplo o Conselho vai fazer reunião, a gente chama a comunidade para participar mas eles ainda têm aquele receio, "ah eu não vou porque eu não tenho nada a ver com isso"... Eles não percebem que eles realmente têm que participar, realmente tem que vir e cobrar, não estou satisfeito com isso, estou satisfeito com aquilo, eles não têm esse entendimento, eles acham vai para o Conselho quem é do Conselho, eles não entendem que eles como comunidade da escola, eles têm que ser participantes. Eu acho que a maioria deles não têm esse entendimento por mais que você fale por mais que você mande bilhete e eu acho assim que são muito poucos os que vêm com essa mentalidade, entendeu? (Professora 2)

Segundo informações da diretora, a SEMED estabeleceu a partir de 2016 um processo de avaliação da gestão das escolas que foi coordenado na E.M. da Ponte Preta pelo Conselho Escolar e que não teve nenhuma interferência da sua gestão. Essa profissional como já sinalizado, possui um perfil democrático, o que fez com que a mesma por algumas vezes, questionasse o fato do Estatuto dos Conselhos Escolares do município de Queimados, como em outros municípios e instâncias, ter a Direção da escola como membro nato e geralmente também atribuir a presidência desse tipo de conselho a diretores, o que considerava que podia ser assumido por outros conselheiros, como forma de socializar o poder e as responsabilidades.

No fragmento da sua entrevista, ela relembra o momento de realização da avaliação na escola, resgatando o processo realizado.

Até temos uma avaliação, uma avaliação que é feita pela escola, eles estabeleceram alguns critérios. Todo final de ano agora vai ter essa avaliação, onde a comunidade é chamada para avaliar o trabalho do



gestor. Então nós fizemos uma assembleia ano passado, fizemos uma reunião geral, fizemos em dois momentos essa reunião, fizemos com o primeiro turno, com o segundo turno, foi bem participativa. Quem ficou à frente foi o Conselho Escolar para poder fazer essa avaliação. Eu não entrei para poder falar ou direcionar qualquer coisa foi o Conselho que direcionou toda a avaliação e foi muito boa. Até as questões, as críticas, os pontos que foram levantados eu achei muito legal (Diretora).

Outro aspecto que deve ser ressaltado em termos de criação de espaços de participação e abertura da unidade escolar para a comunidade que foi ressaltado em várias entrevistas, como um ganho importante no novo espaço da escola, foi a existência da biblioteca que não existia no prédio anterior e que por meio de uma das professoras responsáveis mantém aberta ao público a noite e aos sábados, apesar da violência, conforme destacado pela professora a seguir.

A biblioteca a gente faz o aniversário da biblioteca, abre para comunidade, a comunidade vem... então agora a gente está mais ligado na comunidade, essa que é a questão! Aqui está bem melhor! Nós estamos num paraíso agora! A biblioteca agora está em contato com a comunidade! Só não está mais assim por causa da violência! Tem que fechar mais cedo e tal... até por estar aberta a comunidade, melhorou muito mais (Professora 4).

Cabe ainda analisar que a biblioteca da referida unidade escolar, conforme informações das profissionais de educação e de um banner exposto publicamente foi patrocinada por uma empresa, o que mostra mesmo que sutilmente, os processos de privatização que a educação está sujeita no contexto atual, apesar desse fato não aparecer em nenhuma entrevista.

Frigotto (2010) evidencia com a análise de como que esse processo de uso do dinheiro público e/ou a evasão do mesmo, por meio das isenções fiscais, acaba atribuindo às empresas um papel de suposto subsidiador de ações educativas que caberiam ao Estado.

As políticas em curso de delegar a empresas privadas, bancos etc., a tarefa de salvar a escola básica e as propostas de escolas cooperativas a cargo dos bairros, centros habitacionais ou de empresas (fundações) prestadoras de serviços educacionais que trafegam recursos



são subterfúgios e, portanto, estratégias antidemocráticas. Bancos, emissoras de rádio e tevê e empresas devem pagar os impostos que lhes cabem (FRIGOTTO, 2010, p. 199).

Enfatiza-se nas falas das profissionais de educação, as várias atividades e projetos que a escola buscou promover para mobilizar os estudantes e a comunidade escolar para além das ações formais, buscou-se promover atividades esportivas e culturais para contribuir para que aquele espaço fosse apropriado pelos sujeitos como um lugar de formação e socialização coletiva.

Aqui nós temos futebol para poder chamar, tivemos capoeira, temos agora uma banda que está chamando bastante atenção dos jovens, eles vêm tenta participar e quem tem um instrumento e acaba participando, os pais também acabam vindo. E temos o vôlei, já ganhamos várias medalhas. A escola está agindo como uma salada mista mas está chamando todo mundo... (Professora 1).

Outro fato relevante que potencializou as ações escolares foi a existência da biblioteca que aparece na grande maioria das entrevistas, como destacado anteriormente, mostrando o diferencial que espaços como estes fazem numa unidade escolar, que antes improvisava uma tenda para criar um local simbólico de valorização da leitura entre a comunidade escolar e que atualmente desenvolve alguns projetos mantendo a abertura da mesma para garantir um acesso maior a esse espaço.

E agora nós temos essa biblioteca para que eles venham aos sábados, têm muitos que chegam do serviço passa aqui para pegar livros, conversa um pouco com a nossa professora da sala de leitura (Professora 1).

Sim, tem a S. que abre aos sábados e é aberta para comunidade. Tem clube do xadrez e a S. saberia te responder melhor. Mais ou menos o que eu sei é que tem clube do xadrez, tem aula de capoeira, eu não sei se continua... o Sr. A., o funcionário, ele faz futebol aqui. Nós temos alunos que jogam, nossos times ganham muitos troféus e tudo, já tem até aluno que já foi para fora, você já sabe? O Sr. A. vai saber te explicar, nós estamos bastante contentes com isso e a gente está se aproximando, a escola está mais próxima... eu vejo assim da comunidade, do que era lá.



Faz as coisas, a comunidade eu diria que nós estamos sendo mais acolhidos pela comunidade, eu vejo dessa forma apesar de ter alguns probleminhas porque as crianças fazem mais bagunça, a escola é maior e por ser maior tem mais atividades, tem mais barulho, tem mais barulho, tem mais vizinhos, tem essa história (Professora 4).

A E. M. da Ponte Preta buscou ampliar as ações extraescolares como maneira de criar atrativos para a maior presença da comunidade escolar, mesmo num contexto de violência em que muitas unidades escolares são orientadas a manter um rígido sistema de segurança, mantendo seus portões fechados para a frequência de membros vistos como externos, essa escola se abriu para garantir a ocupação desses sujeitos em seu espaço. Na fala da diretora há também um reforço da importância da escola estar aberta para comunidade.

Então a gente ainda tem que se a ter com essas questões que sendo o prédio próprio da escola a gente pode abrir mais para comunidade, receber mais a comunidade. A escola fica aberta, sábado a gente tem biblioteca aberta, a gente tem atividades, tem futebol, tem capoeira, durante a semana também... então a gente isso foi favorável ao que a gente esperava que uma escola pudesse acontecer (Diretora).

A escola em vários momentos, mostra um movimento instituinte que corrobora para torná-la um espaço de construção coletiva que propicia aos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, experiências e trocas na direção de uma formação mais humana. De acordo com Almeida (2003, p. 11) “encontramos movimentos que aglutinam jovens, crianças, professores e demais profissionais de educação a partir da necessidade de viver a educação como uma experiência compartilhada, afetiva, política e mobilizadora”.

Entretanto, chamou atenção da pesquisadora, no momento de realização do trabalho de campo em 2018, um determinado dia em que dois policiais da ronda escolar estavam conversando com a diretora e principalmente o fato de que as turmas do 2º segmento, composta em sua maioria por adolescentes, terem ficado durante um período sem ter recreio porque segundo a Direção, foi observado que durante o intervalo havia a compra de lanches pelas grades da escola e o que trouxe a maior preocupação, foi



a presença de jovens com mochilas próximo a unidade escolar, com a suspeita de que eram traficantes de drogas que poderiam estar comercializando, repassando para os estudantes no horário escolar.

A questão do uso de drogas na adolescência é algo controverso por alguns fatores que envolvem o significado que as drogas têm na sociedade atual, considerada como uma mercadoria que rende grandes lucros, aonde de uma certa forma há uma permissividade e aceitação do uso de drogas lícitas, como o álcool e o tabaco, mesmo sabendo-se dos riscos à saúde que esse tipo de substância possui, principalmente nessa fase de crescimento e desenvolvimento. Por outro lado, as drogas consideradas ilícitas, também afetam a saúde e carregam o estigma da sua criminalização, o que dificulta muito mais o diálogo sobre os seus malefícios, sem se recorrer ao discurso proibicionista. E também não se pode desconsiderar a representação que as drogas têm historicamente na sociedade, fazendo parte de rituais espirituais e sendo fonte de satisfação e prazer quando utilizadas moderadamente. Os adolescentes em função da curiosidade, possuem uma necessidade de fazer a experimentação sem que com isso necessariamente se tornem dependentes, o que geralmente não é bem recebido por adultos e instituições que acabam por terem atitudes autoritárias diante da possibilidade do uso.

Na E. M. da Ponte Preta houve a demanda para se tratar da temática das drogas, como na grande maioria das escolas. Isso foi demandado a equipe da UERJ que não conseguiu viabilizar por falta de tempo disponível, sendo uma preocupação que apareceu tanto entre as famílias, como quanto aos educadores. Muitas dessas unidades escolares, por não terem profissionais preparados e/ou disponíveis para tratar desse assunto, recorrem a projetos de Organizações Não Governamentais ou mesmo, desenvolvidos pela Polícia Militar³ e que nem sempre coadunam-se com uma proposta pedagógica mais dialógica e participativa.

Neste sentido, corrobora-se com Carlini-Cotrim (2002) sobre a importância de envolvimento dos jovens sobre as ações de prevenção ao uso abusivo de drogas:

3 O Programa Educacional de Resistência a Drogas e a Violência (PROERD), chegou ao Brasil em 1992 inspirado num modelo Norte Americano, pautado na ideia de “Não as Drogas” na visão proibicionista, intencionando a realização de atividades que envolvam estudantes e familiares.



Nosso desafio nas escolas é justamente trabalhar para inverter esse discurso de modo a que nos apropriemos da curiosidade juvenil, da necessidade de pertencer a grupos, e as transformemos em algo que não se canalize para o uso de drogas, o que realmente pode complicar. Cabe àqueles que se lançam na tarefa da prevenção criticar ações domesticadoras e ações que prescindam da participação do jovem como agente capaz de construir seus mecanismos alternativos às drogas. Não creio que seja eficiente, na escola, na comunidade, uma prevenção ao uso de drogas que não incorpore – de fato e não somente no discurso – o jovem como sujeito de sua própria prevenção. Assim, ele aprenderá por seus méritos que ser curioso não é doença; que pertencer a grupos nada mais é que um sinal de que não somos psicopatas; e que a transgressão e a curiosidade que ela motiva podem apontar caminhos nos quais o novo se faça presente e não para aquilo que é arriscado e temeroso (CARLINI-COTRIM, 2002, p. 78-70).

Sabe-se, como já abordado anteriormente, que adolescentes e jovens negros e pobres, são o principal alvo de policiais nas periferias urbanas, tornando-se parte das estatísticas de morte por causas externas e destruindo perspectivas de futuro dessa geração.

Borges e Cano (2014) em pesquisa coordenada pelo Observatório de Favelas do Rio de Janeiro e o Laboratório de Análise da Violência da UERJ, realizada em 2012, aponta uma expectativa de que o “Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) revela que mais de 42 mil adolescentes (12 a 18 anos) poderão ser vítimas de homicídio nos municípios de mais de 100.000 habitantes entre 2013 e 2019. Jovens negros serão as principais vítimas”.

Sei que as manifestações coletivas de jovens podem ser assustadoras, mas as situações escolares e sociais a que estão submetidas não aceitam simplesmente a punição policial. É urgente reconhecer, acolher e fortalecer os lampejos instituintes e as pulsações que podem vitalizar as escolas públicas. Movimentos que germinam entre estudantes e professores, entre os que trabalham na escola e as famílias e as comunidades que se avizinham de cada instituição escolar (LINHARES; MOREIRA, 2013, p. 126-127).

Outro aspecto bastante relevante que apareceu na entrevista com a funcionária, foi a preocupação que a escola tinha com o atendimento às famílias, por parte de todos os profissionais de educação, entendendo todos



esses trabalhadores como educadores, tornando-se importante que esse processo de participação dos familiares seja incentivado por todos.

[...] porque a gente aqui faz atendimento aos pais, todo mundo faz atendimento aos pais, sempre vai ouvir um pouquinho do pai e tentar ajudar na medida do possível, aqui [...], a nossa escola trabalha... a gestão é muito boa, a gente tem uma gestão boa, comprometida, dificilmente, quem não quer sai, não fica, quem fica se compromete também (Funcionária 1).

A fala seguinte da diretora é muito expressiva como um reforço da importância de se retomar a discussão sobre a participação da família, como sujeito e parte ativa da comunidade escolar que tem o direito de fazer parte do processo de escolarização dos estudantes. A profissional realiza uma auto crítica de como por muitas vezes a escola se fecha para a entrada dos familiares, provocando um distanciamento que acaba também sendo incorporados por esses sujeitos que são por vezes alijados de participarem da rotina escolar.

Eu vejo de suma importância, a presença da família, a família tem que estar dentro da escola, a escola não tem que fazer projeto para abrir a escola, a família já tem que fazer parte do processo, a família tem que fazer parte do processo. Então, um período eu acho que a gente distanciou a própria escola fechou as portas para família, deixou a família do lado de fora. Aquela concepção de que pai atrapalha, de que eu sei fazer, você não sabe, então a gente colocou a família para fora e depois todo o universo de uma atuação como ah vamos fazer projeto, vamos fazer isso ou aquilo para a família entrar mas na verdade entra só até aqui porque dali o pedaço é meu (risos) mas na verdade eu entendo que a gente precisa, eu sempre abri a escola pro pai, para mãe, ah vamos lá na sala, vamos ver o que está acontecendo, o filho é seu, ele é nosso aluno mas ele é seu e ela tem que fazer parte e até o pai se colocou, a família se colocou assim numa postura também de distância de respeitar esse espaço e deixar para lá, então eu vejo de suma importância. Isso teria que ser uma coisa assim natural (Diretora).

No próximo fragmento da entrevista da diretora, a mesma fez outra reflexão bastante pertinente com relação a abordagem de que a família não deve ter uma “participação com datas marcadas”, conforme pode-se exemplificar que acontece nas escolas públicas municipais do Rio de Ja-



neiro, em que a família só pode comparecer a unidade escolar, em horários restritos durante o dia, não se levando em consideração a realidade de vida e trabalho das famílias trabalhadoras.

Eu acredito que essa..., a gente ainda faz uma participação da família com datas marcadas, a gente faz uma participação com datas marcadas e como eu falei seria uma questão da naturalidade da gente trazer a família e a família sentir que faz parte desse processo que ela não precisa vir para escola com datas marcadas ou em períodos marcados ou você não me chamou. Situações assim, então eu acredito que seria de suma importância mesmo passar para os pais, ter essa conversa, essa abertura mas infelizmente... eu sou diretora da escola mas nem todo mundo tem o mesmo pensamento que eu, então a gente briga na escola também, com alguns pensamentos que ainda... para que isso realmente flua, para que aconteça naturalmente, para que essa proximidade aconteça mas a gente tem resistência de professores, a gente tem aquela resistência ainda de que o pedaço é meu, que só eu sei fazer..., então a gente ainda encontra essas resistências mas eu vejo assim dessa maneira, que isso seja natural (Diretora).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a fala da funcionária 1, destacou-se o fato da mesma relembrar a importância do projeto realizado para motivar a participação das famílias, iniciado pela escola quando do seu funcionamento no prédio da Igreja Batista, em que sentiu-se a necessidade de criar espaços de diálogo que em certa medida trouxeram alguns resultados, em termos de maior presença dos familiares, ocupando os espaços coletivos criados, por exemplo, como enfatizado por essa profissional, no debate sobre a questão da violência e como essa perpassa as relações escolares relembrando o assassinato do funcionário da escola, conforme relatado anteriormente.

Então eu acredito que foi muito bom, muito bom e como eu falei anteriormente também o que eu vejo que continuou é que a partir dos eventos que nós realizamos eles vêm, até quando tem um problema como nós tivemos da violência. O que aconteceu? Nós fizemos uma reunião a noite e os pais vieram em massa. Então eu acredito que foi uma sementinha plantada lá, que foi germinando e eu achei que nós tivemos um sucesso muito grande e temos até hoje, porque foi plantado lá atrás




e agora a gente vai regando e tem sido dado uma continuidade que foi pelo trabalho que foi começado (Funcionária 1).

O movimento de horizontalidade construído pela gestão escolar com a assessoria do PESCCAJ/FSS/UERJ, teve desdobramentos reconhecidos por várias profissionais de educação, apesar das contradições e limites que estão colocados na realidade escolar. No entanto, é possível também verificar alguns resultados da experiência que caminham na direção de um sentido instituinte que indica a permanência de uma intencionalidade de que a referida escola, mantém viva a perspectiva de participação ativa da família como um horizonte a ser perseguido.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. L. T. de. Escola: espaço de convívio social e construção. In: LINHARES, C. (Org.) *As escolas querem estrelar o Brasil*, Rio de Janeiro: Léo Christiano, Editorial, 2013. 2013.
- BRANDÃO, C. R. *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- BORGES, D.; CANO, I. (Org.). *Índice de homicídios na adolescência: IHA 2012*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.
- CARLINI-COTRIM, B. Drogas: estranhando o óbvio. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V de; SPÓSITO, M. P. (Org.). *Juventude em Debate*, São Paulo: Cortez, 2002.
- FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista*, São Paulo: Cortez, 2010.
- LINHARES, C.; MOREIRA, N. E. A., Apatia e movimentos vitalizadores na escola. In: LINHARES, C. (Org.) *As escolas querem estrelar o Brasil*, Rio de Janeiro: Léo Christiano, Editorial, 2013.
- NASCIMENTO, E. A. A gestão democrática que começa na sala de aula. In: BASTOS, João Batista (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: D.P.& A: SEPE, 1999.
- PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. 2ª edição. São Paulo: xamã, 1996.





EDUCAÇÃO BÁSICA EM PAUTA: ANALISANDO O IMPACTO DO FUNDEB NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES INTER-REGIONAIS

Amanda Vanessa Leite Sousa

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar e analisar a política do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o seu impacto no sistema de ensino público brasileiro. A pesquisa trata de aspectos relacionados ao plano de diminuição das desigualdades inter-regionais, fazendo com que, regiões como Nordeste e Norte, possam alcançar um “padrão” nacional de financiamento da educação, independente dos seus quadros econômicos. A metodologia analisa também pontos de alerta em relação ao panorama de qualidade do ensino básico e o possível fim do FUNDEB.

Palavras chave: FUNDEB; Educação Básica; Desigualdades Inter-regionais; Financiamento da Educação.



INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui desenvolvida, tem por objetivo apresentar as particularidades do FUNDEB no financiamento da educação básica brasileira, analisando o seu impacto e efetivação no decorrer dos catorze anos de vigência, enfatizando também a política de minoração das desigualdades regionais em relação ao padrão nacional valor aluno/ano. Além disso, trazendo também à baila a discussão e movimentação em torno do seu “prazo de validade”, datado para dezembro de 2020.

Para chegar a esse fim, o método deste trabalho se configura em uma proposta de pesquisa bibliográfica de ordem exploratória quantitativa, ocorrendo através de pesquisas na literatura online na plataforma digital “ScientificElectronic Library Online” (SciELO). A priori, utilizou-se palavras-chave como: “FUNDEB”, “Financiamento da Educação Básica”, “Educação Pública”, “Desigualdades Inter-regionais na Educação”. Ao fazer essa busca, constatou-se que haviam, na plataforma supracitada, 337 artigos no geral relacionados aos descritores já mencionados, dos quais, deste total, foram utilizados 7 para a elaboração da presente pesquisa.

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E O FUNDEB

Ao propor uma discussão em torno da política de educação, faz-se necessário, a priori, compreender o processo que engloba e constitui uma política pública, tendo em vista a atuação da mesma em diferentes setores na sociedade e a influência na expansão do processo democrático. Dessa forma, segundo Souza, pode-se então resumir política pública, como: “O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o ‘governo em ação’ e/ou analisar essa ação (...) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações” (2008).

Diante dessa definição, pode-se afirmar que, a política pública pode ser compreendida a partir do seu ciclo de ações e intervenções (identificação do problema, formulação de soluções, tomada de decisão, implementação e avaliação), pensadas e efetivadas pelo governo na esfera federal, estadual e municipal, sempre com o objetivo de solucionar um problema de caráter público. É importante salientar a participação social em toda essa dinâmi-



ca de construção de agenda, seguindo as bases da constituição cidadã de 1988, quando propõe a presença da população nos espaços de debate, deliberação e controle, além da participação na execução da política pública.

Dessa forma, a política de educação pode ser compreendida como um direito do indivíduo assegurado constitucionalmente, seguindo a ótica do princípio da cidadania democrática. Para tal, é de competência da União, dos estados e dos municípios, a efetivação e proteção desta política, como consta na constituição de 1988: “o Estado deve exercer responsabilidades em vista de assegurar a efetivação de seu compromisso com a educação”. (Art.208 da seção I)

Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/1961), também define e defende os princípios, fins, direitos e deveres referentes à educação nacional, estabelecendo e aprofundando outros pontos relacionados ao sistema de ensino como, organização da educação nacional, níveis e modalidades de educação e ensino, e, o conjunto dos profissionais da educação. Foi apoiado sob esses princípios que a LDB serviu de base para a implementação e efetivação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e posteriormente do FUNDEB.

Nessa gama de arranjos da política educacional, pode-se considerar o FUNDEB como uma importante ferramenta para o desenvolvimento da educação pública no Brasil. O mesmo foi criado em 2007 (no intuito de perdurar até o final de 2020) para substituir e aprimorar o plano do FUNDEF, podendo ser entendido nesse novo formato, como um conjunto de fundos contábeis formado por recursos de três níveis da administração pública nacional, com o intuito de financiar todas as etapas da educação básica contemplando creches, pré-escolas, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e o EJA (Educação de Jovens e Adultos), além de garantir o piso salarial do magistério.

Os vinte e sete fundos do programa são compostos pelos vinte e seis estados do Brasil, além do Distrito Federal. As esferas estaduais e municipais são responsáveis pela manutenção do fundo próprio através de parte da aplicação dos seus impostos, como IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores), ISS (Imposto de Sobre Serviço de qualquer natureza), entre outros. Além des-



ses recursos, a título de complementação federal, a União acrescenta uma parcela de contribuição, equivalente a 10% do total dos recursos dos vinte e sete fundos somados, o que significa dizer que, para cada real arrecadado por todos os estados e municípios, a esfera federal acrescenta dez centavos no repasse, sempre que, no âmbito estadual, o valor por aluno não atingir o mínimo definido nacionalmente.

Dessa forma, a política de fundos redistribui seus recursos levando em consideração o número de matrículas. Um município com menos alunos, por exemplo, recebe menos recursos. Assim sendo, essa dinâmica acaba definindo o Valor Aluno/Ano (VAA) de cada estado, que representa a quantidade de recursos que cada rede recebe por aluno por ano. Como esse valor varia de estado para estado, em decorrência da arrecadação de impostos, a complementação da união chega justamente para diminuir às desigualdades, fazendo com que, nesse processo, a equidade seja promovida dentro do país.

O FUNDEB, diferentemente do FUNDEF avançou não somente em relação a promoção da equidade, mas também em relação a qualidade de ensino. A meta por uma educação de qualidade entrou na pauta de discussões da Federação, fazendo com que os investimentos repassados pela União pudessem ser aplicados para esse fim. Sobre esse fato, o pesquisador José Marcelino de Rezende Pinto pontua: *“Os entes da federação deverão assegurar no financiamento da educação básica a melhoria da qualidade de ensino de forma a garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino definido nacionalmente. Ou seja, nada além do que já consta no texto constitucional”.* (2007)

É provável que essa meta tenha ganhado forma em decorrência das cobranças e reivindicações feitas por professores, gestores, pais e alunos, endossando e incentivando dessa forma, a participação social como um mecanismo de supervisão dos recursos do fundo, minimizando possíveis desvios de verbas no interior dos estados e municípios. Sobre esse movimento, autor supracitado, comenta: “Houve um fortalecimento da representação dos usuários da escola nestes conselhos, garantindo a participação de pelo menos dois pais e dois estudantes, além de um representante dos conselhos tutelares nos conselhos de âmbito municipal”. (PINTO, 2007, p. 893)

Nesse panorama, a principal constatação a que se chega é que o FUNDEB resgatou o conceito de educação básica como um direito. Tendo em



vista que a esfera federal, estados e municípios são responsáveis por garantir e assegurar uma educação pública, gratuita e de qualidade, tende em conta que os recursos dos fundos são provenientes dos impostos pagos pela população. Logo, ter acesso a um sistema de ensino básico devidamente estruturado, seja na esfera da pré-escola, ensino fundamental, ensino médio ou educação de jovens e adultos, é um direito inalienável, assim como a atuação da participação popular nos espaços de controle e deliberação da política. (CRUZ, G. ROCHA, R. 2018)

O AVANÇO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES INTER-REGIONAIS NO BRASIL

Além disso, é notável o avanço da educação básica depois da implementação do FUNDEB, principalmente no contexto de minorar as disparidades inter-regionais. No intuito de conhecer os impactos da criação da política de fundos na educação brasileira, o presente trabalho apresentará o panorama geral de repasse de recursos da esfera federal para os estados que não conseguiram atingir a média nacional, referente ao ano da implementação do FUNDEB (2007), em seguida, uma nova análise será feita com a estimativa da última receita publicada (2018), como consta nas tabelas a seguir, no intuito de confrontar os efeitos de correção das desigualdades interestaduais. Com isso, pretende-se avaliar os primeiros impactos e resultados da política de financiamento.

Por meio da análise dos dados das tabelas 1 e 2, pode-se perceber um aumento considerável na estimativa das receitas de 2007 à 2018, saltando de 2.000.000,00 para 12.324.029,02. Nesse cenário, nota-se que 100% desse montante foi destinado a complementação das receitas de nove estados, desses, sete pertencentes a região Nordeste e dois a região Norte, regiões estas, assoladas pelos dois IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) mais baixos do Brasil, também na categoria educação.

Grande parte dos municípios nordestinos e nortistas enfrentam dificuldades financeiras, notadamente àqueles com menos de 50.000 habitantes, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), fazendo com que, nesse cenário, os recursos do FUNDEB adquiram uma importância ainda maior para o desenvolvimento e manutenção da educação.



Tabela 1 – Estimativa Receita 2007

UF	Contrib Estados e Municípios	Complementação da União	Total receita Estimada
AC	310.415,5		310.415,5
AL	652.612,0	96.334,6	748.947,6
AM	898.291,3		898.291,3
AP	288.437,5		288.437,5
BA	2.772.378,2	391.978,8	3.164.357,0
CE	1.492.044,6	280.785,3	1.772.829,9
DF	710.645,7		710.645,7
ES	1.242.674,9		1.242.674,9
GO	1.279.990,4		1.279.990,4
MA	1.082.899,2	575.437,6	1.658.336,9
MG	4.524.536,2		4.524.536,2
MS	759.213,9		759.213,9
MT	820.155,0		820.155,0
PA	1.285.967,5	491.910,1	1.777.877,6
PB	790.805,9	26.967,7	817.773,5
PE	1.678.161,5	36.640,1	1.714.801,6
PI	633.670,9	99.944,8	733.615,7
PR	2.424.554,1		2.424.554,1
RJ	3.074.422,4		3.074.422,4
RN	788.377,3		788.377,3
RO	481.972,2		481.972,2
RR	219.444,8		219.444,8
RS	2.899.534,2		2.899.534,2
SC	1.523.963,9		1.523.963,9
SE	557.754,6		557.754,6
SP	12.368.095,2		12.368.095,2
TO	490.676,1		490.676,1
BR	46.051.695,0	2.000.000,0	48.051.695,0

Tabela 2 – Estimativa Receita 2018

UF	Contrib Estados e Municípios	Complementação da União	Total Receita Estimada
AC	977.686,1		977.686,1
AL	2.034.342,0	391.273,8	2.425.615,8
AM	2.654.252,1	944.730,0	3.598.982,1
AP	858.288,5		858.288,5
BA	7.997.211,4	2.408.862,1	10.406.073,6
CE	4.675.302,3	1.299.916,6	5.975.219,0
DF	1.956.721,3		1.956.721,3
ES	2.717.274,5		2.717.274,5
GO	4.558.923,3		4.558.923,3
MA	3.453.225,6	2.865.530,2	6.318.755,8
MG	13.979.535,0		13.979.535,0
MS	2.363.044,9		2.363.044,9
MT	2.877.158,8		2.877.158,8
PA	3.994.857,6	3.098.503,6	7.093.361,2
PB	2.529.342,2	161.120,7	2.690.462,9
PE	5.345.574,5	513.399,3	5.858.973,9
PI	2.124.104,4	640.692,7	2.764.797,1
PR	8.394.889,3		8.394.889,3
RJ	8.840.521,7		8.840.521,7
RN	2.307.160,6		2.307.160,6
RO	1.451.064,9		1.451.064,9
RR	705.876,5		705.876,5
RS	8.663.497,7		8.663.497,7
SC	5.390.226,4		5.390.226,4
SE	1.684.431,3		1.684.431,3
SP	32.775.437,3		32.775.437,3
TO	1.623.707,6		1.623.707,6
BR	136.933.657,7	12.324.029,2	149.257.686,9

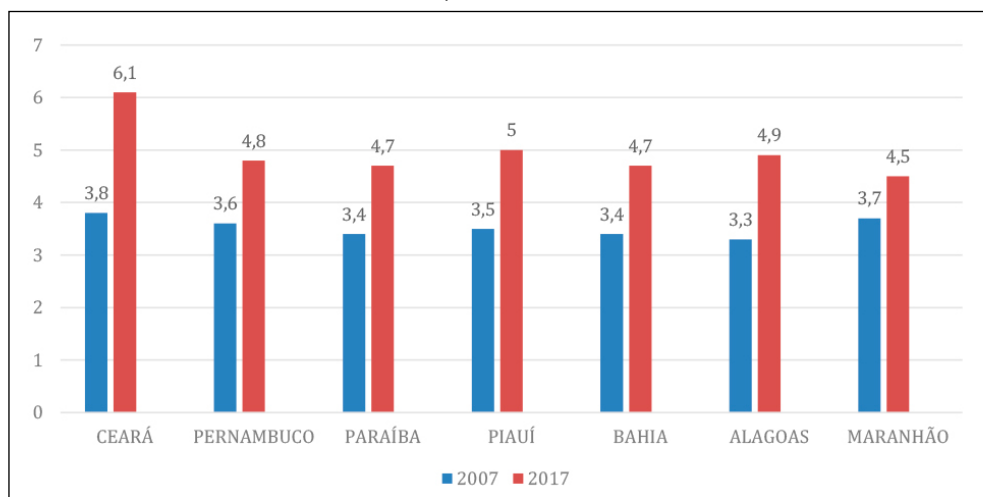
Fonte: Brasil. Secretaria do Tesouro Nacional (2007 e 2018). INEP: portal.inep.gov.br

Desde a implementação da política de fundos, o Nordeste vem sendo a região mais assistida. Estados como Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Piauí são impactados anualmente pela complementação da União, podendo enfim alcançar a média nacional dos valores aluno/ano.

Pode-se notar esse progresso nos últimos anos através dos indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). De 2007 à 2017 as regiões Nordeste e Norte ganharam destaque no âmbito do plano de desenvolvimento da educação e na qualidade de ensino, como aponta o gráfico a seguir:



GRÁFICO 1 - IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Comparativo entre 2007 e 2017 - Nordeste



Fonte: Censo/INEP 2007-2017: portal.inep.gov.br

Ao analisar o gráfico, pode-se notar que a complementação da União foi primordial no desenvolvimento e ampliação da educação nos estados registrados acima. Segundo dados do IDEB 2017, Ceará e Pernambuco foram destaques na categoria qualidade de ensino fundamental e ensino médio.

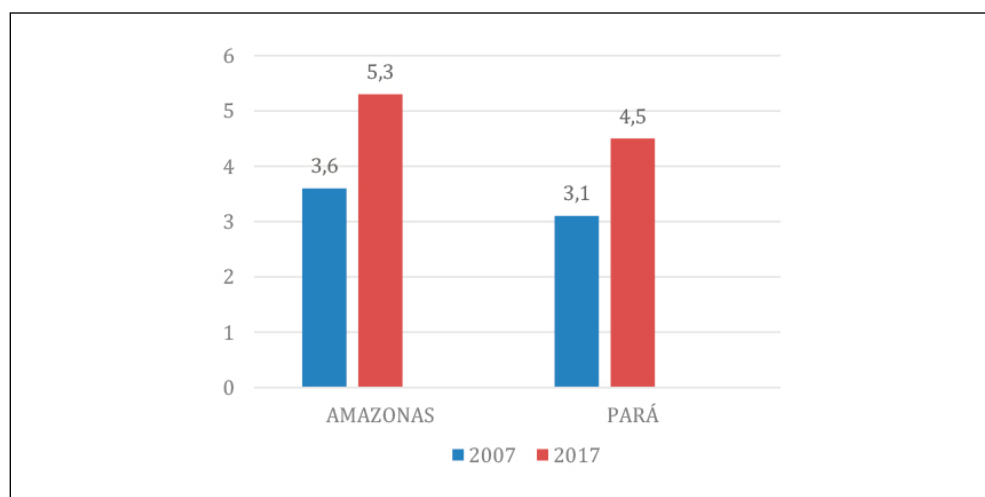
O Ceará foi o estado brasileiro que mais avançou na quantidade de estudantes do 5º e 9º ano com nível adequado de aprendizagem em português e matemática, segundo levantamento da ONG Todos Pela Educação. Além desse avanço considerável, o estado também foi referência no IOEB (Índice de Oportunidades da Educação Básica), que leva em conta dados como a experiência dos diretores, a formação dos professores, o tempo de jornada escolar, entre outros. Nesse índice, o Ceará teve sete escolas entre as dez melhores do país.

Já na categoria ensino médio, Pernambuco foi referência, ocupando a segunda posição no ranking, registrando desempenho acima da média nacional, o estado obteve nota 4,0 enquanto a média do país foi 3,5. Além disso, do ponto de vista das diferenças de aprendizagem entre estudantes de nível socioeconômico mais baixo e mais alto, Pernambuco foi o estado brasileiro que apresentou a menor diferença, enquanto o Distrito Federal apresentou a maior diferença de aprendizagem, segundo o Indicador de

Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse). Na prática, significa dizer que o estado é o que tem a menor desigualdade educacional.

Por sua vez em relação a região Norte, também assistida pelo FUNDEB, observou-se os seguintes resultados:

GRÁFICO 2 - IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental . Comparativo entre 2007 e 2017 - Norte



Fonte: Censo/INEP 2007-2017: portal.inep.gov.br

O último IDEB apontou o Amazonas como destaque na categoria qualidade de ensino nível médio. Nesse quesito o estado esteve entre os primeiros da região Norte, ocupando a 9ª colocação no *ranking*. Já na condição de “anos iniciais do Ensino Fundamental”, o Amazonas alcançou o 10º lugar entre todos os estados da federação.

Por fim, o Pará, como pode-se observar no gráfico acima, teve um crescimento considerável, contudo, não obteve grandes avanços em comparação aos demais estados apoiados pelo FUNDEB, ocupando apenas a 17ª colocação na categoria “ensino fundamental de qualidade” do IDEB 2017.

SINAIS DE ALERTA NO QUADRO ATUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PAÍS E O POSSÍVEL FIM DO FUNDEB

Apesar dos resultados positivos é importante salientar que há ainda um longo caminho a ser percorrido, o FUNDEB foi e é uma pontual ferramenta para a efetivação de um ensino público, gratuito e de qualidade. Porém,



os avanços supracitados não suplantaram plenamente as disparidades inter-regionais, além de um progresso limitado no que se refere às condições de infraestrutura das escolas de nível fundamental, como aponta a tabela seguir:

TABELA 3 - Percentual de recursos relacionados à infraestrutura nas escolas públicas de ensino fundamental por dependência administrativa Comparativo entre 2005 e 2019 - Brasil

	2005	2019
Biblioteca	19%	52%
Lab. Informática	12%	37,2%
Lab. Ciências	6%	12,5%
Quadra de Esp.	23%	43,3%
Internet	15%	41,2%

Fonte: Censo/INEP 2005-2019: portal.inep.gov.br

Catorze anos após os dados do Censo Escolar de 2005, pode-se notar um progresso relativamente baixo em relação à melhoria das condições de oferta do ensino fundamental. Em 2019 apenas 41% das instituições públicas de ensino básico possuíam internet para ensino e aprendizagem e, um dado ainda pior, pouco mais da metade dispunham de biblioteca (ou sala de leitura).

Quanto à infraestrutura, ao avaliar a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura nas escolas, essencial para o aprendizado dos alunos, percebe-se que esse recurso é menos identificado nas regiões Norte e Nordeste do país, seja no ano de 2005 ou 2019, segundo dados do Censo Escolar.

Tais resultados estatísticos vão de encontro a compreensão de que uma escola de qualidade subtenda o preenchimento de certos requisitos, os quais são imprescindíveis para uma instituição que procure assegurar condições satisfatórias de ensino, como bem pontuam os pesquisadores Bruno Campos e Breno Cruz:

“Muito além da sala de aula, espera-se que as escolas contemporâneas garantam aos alunos acesso a determinadas facilidades que contribuam para sua formação. A existência de bibliotecas, salas de informática com acesso à internet, quadras de esporte, entre outros fatores, além de estimular a frequência dos alunos, contribui para uma formação mais completa e eficaz. Não se pode negar que a existência dessas facilidades, sem uma adequada formação do corpo docente e a disponibilidade de um material didático de qualidade, pode apresentar resultados inócuos. Entretanto, é inegável que a existência



desse tipo de infraestrutura tem a contribuir para a formação dos alunos” (2009).

Ainda tendo em vista tal problemática, pesquisadores do SIMCAQ (Simulador de Custos para Planejamento de Sistema Públicos de Educação Básica em Condições de Qualidade) afirmaram que cerca de oito em cada dez redes de educação pública de estados e municípios não possuem financiamento suficiente para ofertar uma educação de qualidade, desde o ensino fundamental ao ensino médio. (ALVES, FAVRO, SCHNEIDER, SILVEIRA, 2019).

Concluindo dessa forma que, a carência de investimento em infraestrutura é endossada pela aplicabilidade insuficiente de recursos, tanto na esfera municipal e estadual, quanto na esfera federal. De acordo com o SIMCAQ, apenas 19% das redes de ensino público investem o considerado adequado. Sobre esse fato, o professor e pesquisador José Marcelino de R. Pinto, afirma: “Estamos falando de um país cuja média de gastos é inferior ao que deveria ser o mínimo”. (2007)

Mesmo com o investimento de 10% da União, o Brasil, segundo levantamento da ONG Todos Pela Educação, investiu três vezes menos em educação no ano de 2019 (valor aluno/ano 2.778,00) em comparação aos países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - (valor aluno/ano 7.974,00); ficando atrás também de países vizinhos como Chile (valor aluno/ano 3.301,00) e Argentina (valor aluno/ano 2.929,00), mesmo este último enfrentando uma grave crise econômica.

Soma-se a esses pontos de alerta na educação brasileira, o curto prazo de duração do FUNDEB, tendo em vista que a Emenda Constitucional do mesmo (nº 53, de 19/12/2006), estabeleceu o período de 14 anos a partir de sua promulgação, para sua vigência limite, datada para 31 de dezembro de 2020.

Ainda de acordo com o levantamento da ONG Todos Pela Educação, ao analisar um possível quadro da política educacional sem a intervenção do FUNDEB, pode-se constatar que mais de 40 milhões de crianças, jovens e adultos podem ficar sem escola. A principal fonte recursos para o financiamento do ensino básico representa 45% do que se gasta com educação no Brasil, cobrindo mais de 80% do orçamento de 1.474 cidades com verbas insuficientes para a manutenção da própria educação, boa parte destas, pertencentes às regiões Nordeste e Norte.



Ademais, tendo em vista a importância do fundo, tramitam atualmente propostas parlamentares na Câmara e no Senado que pactuam pela renovação e permanência do FUNDEB na constituição (sem data de validade como prevê a lei atual), encontrando um contexto de divergência em relação a composição orçamentária e o repasse da União.

A principal proposta defendida por deputados (as) da comissão de educação da câmara, reivindicam que a complementação da União aumente de 10% para 15% a partir de 2021, a uma progressão constante de pontos percentuais ao ano que cheguem aos 20% no prazo de cinco anos. Por sua vez, a proposta defendida pelo governo federal, considerada menos progressista, prevê que a contribuição federal cresça em uma escala progressiva de um ponto percentual por ano, até chegar ao nível dos 15%, partindo do percentual mínimo de 10% no primeiro ano de vigência do novo fundo.

Outro debate importante sobre a renovação do FUNDEB diz respeito a uma alteração que faça com que o fundo promova não apenas uma maior igualdade de financiamento, mas também, de qualidade de ensino. Sobre esse fato, a deputada federal Tabata Amaral pontua¹: “Hoje, ainda existe uma grande desigualdade, tanto nos recursos disponíveis para as escolas como na capacidade técnica dos gestores municipais de utilizar os recursos de forma efetiva, na busca por um padrão mais elevado de qualidade na oferta de ensino”. (2019, *Jornal Nexo*)

A expectativa para o primeiro semestre de 2020 é de que se estabeleça um pacto entre as propostas supracitadas, para que dessa forma se possa acelerar a tramitação, alcançando uma aprovação majoritária de um novo modelo que continue garantindo, de uma forma mais eficaz, a valorização dos profissionais da educação e a correção das desigualdades orçamentárias ainda existentes em diferentes regiões do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal propósito deste artigo consistiu em apresentar o FUNDEB como uma importante ferramenta para o desenvolvimento e efetivação

1 Publicação feita por Tabata Amaral. O FUNDEB e o desafio de promover o aprendizado. *Jornal Nexo*, Brasil, 04 de julho de 2019.



da educação pública no país, levando também em consideração possíveis ações dentro do plano a serem revistas e aprimoradas, tendo em vista a garantia do direito à educação em bases mais sólidas.

Para chegar a esse fim, segundo a reflexão proposta, faz-se necessário um arranjo complexo de atores, instituições, normas e recursos, para dar um sentido mais orgânico e coerente à lógica de um sistema nacional de ensino de qualidade e equidade. Apostando nesse sentido em um FUNDEB permanente, maior e mais redistributivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, T; FABRO, M, D; SCHNEIDER, G; SILVEIRA, A, A, D. *Financiamento da Escola Pública de Educação Básica: A Proposta do Simulador de Custo-Aluno Qualidade*. São Paulo, 2019.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília.

CAMPOS, B. C; Cruz, B, P, A. *Impactos do FUNDEB Sobre a Qualidade do Ensino Básico Público: Uma Análise Para os Municípios do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2009.

CRUZ, G; ROCHA, R. *Efeitos do FUNDEF/B sobre Frequência Escolar, Fluxo Escolar e Trabalho Infantil: Uma Análise com Base nos Censos de 2000 e 2010*. São Paulo, 2018.

DOURADO, L. F. *Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas*. São Paulo, 2007.

PINTO, J. M. R. *A Política Recente de Fundos Para o Financiamento da Educação e seus Efeitos no Impacto Federativo*. São Paulo, 2007.

SOUZA, C. *Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura*. Rio Grande do Sul, 2006.

VAZQUEZ, D. A. *Desequilíbrios Regionais no Financiamento da Educação: A Política Nacional de Equidade do FUNDEF*. Paraná, 2005.

A EDUCAÇÃO JÁ: A URGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. *Todos Pela Educação*. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-educacao-ja>>. Acessado em: 17 de Janeiro.

AGÊNCIA BRASIL EDUCAÇÃO. *EBC*. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/19>>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2020.

CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. *INEP*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa7d-55ced4c37d?version=1.0>>. Acessado em 21 de Janeiro de 2020.

DESAFIOS COMPARTILHADOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *IOBE*. Disponível em: <<https://ioeb.org.br/estudos-e-praticas/>>. Acessado em: 14 de Fevereiro de 2020.



ESTUDOS COMPROVAM: INVESTIR EM EDUCAÇÃO É INVESTIR NO PAÍS. *Todos pela Educação*. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/estudos-comprovam-investir-em-educacao-e-investir-no-pais>>. Acessado em 17 de Janeiro de 2020.

IDEB DADOS ESTATÍSTICOS: ACESSO. *INEP*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acessado em 02 de Fevereiro de 2020.

IDEB RESULTADOS E METAS. *INEP*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=18852>>. Acesso em 14 de Janeiro de 2020.

O FUNDEB E O DESAFIO DE PROMOVER O APRENDIZADO. *Nexo Jornal*. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/colunistas/tribuna/2019/O-Fundeb-e-o-desafio-de-promover-o-aprendizado>>. Acesso em 10 de Fevereiro de 2020.

RESULTADOS E RESUMOS: CENSO ESCOLAR. *INEP*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acessado em: 30 de Janeiro de 2020.





GESTÃO ESCOLAR E SERVIÇO SOCIAL: A INTERDISCIPLINARIDADE EM PROL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

*Carolina Rodrigues Finette
Yukari Yamauchi Moraes*

RESUMO

O presente trabalho se propõe a discutir os efeitos da consonância do trabalho entre os gestores escolares e os/as assistentes sociais na efetivação da Gestão Democrática da Educação. O recorte delimitado teve seu enfoque no âmbito da educação básica, sobretudo nas instituições públicas de ensino do Estado de São Paulo. Nesta perspectiva, buscou-se entender como uma prática conjunta desses dois protagonistas, dentro da unidade escolar, podem viabilizar a consolidação desse princípio fundamental, previsto em lei a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

Palavras chave: Gestão Escolar. Serviço Social. Educação Básica.



INTRODUÇÃO

Para ponderar sobre o trabalho do/da Assistente Social no âmbito da Educação Básica e na efetivação da Gestão Democrática, faz-se necessário recorrer brevemente, aos aportes teóricos e metodológicos que lapidaram a profissão ao longo do contexto histórico, para assim, elucidar sobre a direção social da profissão inserido neste objeto de estudo. Nesta perspectiva, o Código de Ética Profissional de 1993, Projeto ético-político e Projeto de Formação Profissional formulada pela Abepss, são respaldos normativos e legislativos imprescindíveis na intervenção profissional, tal como uma conquista social sem precedentes que possibilitaram a emergência do trabalho do/da Assistente Social na área da Educação.

Partindo das transformações macro societárias posteriores às três fases do capitalismo: I-capitalismo comercial, II-capitalismo industrial e III-capitalismo financeiro, a realidade mundial houveram profundas modificações no tocante ao contexto econômico, político e social estabelecidas pelas novas formas de organização e gestão do trabalho. Dado o contexto, as relações sociais estruturadas privilegiavam os detentores do monopólio, em contrapartida, desfavorecem a classe trabalhadora no processo de apoderar-se do capital reproduzido, intensificando a desigualdade social e as diversas ramificações das expressões da questão social.

Cabe destacar que o Brasil, devido às suas particularidades na colonização, escravidão, formação do Estado e demais heranças históricas, foi denominado segundo Florestan Fernandes, um país de “capitalismo dependente” que se constitui nestas particularidades mas também, que sofreram determinações dos ditames do capital estrangeiro que se expressaram nas relações políticas, econômicas, sociais e culturais, sobretudo nas variáveis formas de desigualdades que se fazem presentes até o contexto vigente.

É nesta direção que emerge em 1930 o Serviço Social como profissão: quando a questão social brasileira se apresenta enquanto dimensão política e necessária de intervenção sobre a realidade da classe trabalhadora e seus desdobramentos. Logo, devido aos limites deste trabalho, não será possível adentrar sobre os caminhos da perspectiva profissional ao longo da história da profissão, contudo, o objetivo principal é introduzir a partir de uma perspectiva crítica, o percurso da educação no contexto brasileiro e



a relevância do trabalho dos/as gestores/as escolares em consonância com o trabalho do/da Assistente Social na efetivação da gestão democrática nas instituições públicas de ensino do Estado de São Paulo.

De acordo com Sander (2005), a educação no Brasil tem seus primórdios no período colonial, onde se estabelece um processo civilizador, instaurado através da expansão europeia, onde se utiliza a educação como forma de transplantar valores, práticas e expressões de cultura. Inicialmente esse transplante se deu por meio da política de educação pública confessional delegada, de início, aos missionários da Companhia de Jesus. Mesmo após as tentativas de desconessionalização, o escolasticismo católico permaneceu presente na educação brasileira até a República.

O primeiro modelo educacional de maior alcance no Brasil surge ao modelo das monarquias europeias: uma política elitista, voltada para a formação de alunos submissos a Deus e a Monarquia instituída. Houveram tentativas como a de Marques de Pombal e o estabelecimento do ensino superior durante a permanência da Família Real de Portugal no Rio de Janeiro. Porém a maior influência foi advinda dos imigrantes italianos, poloneses, alemães, etc, que trouxeram seus entendimentos com relação a educação dos seus países de origem, influenciando até hoje a política educacional.

No período republicano, a influência positivista de Comte na educação se revelou pela adoção de instrumentos de controle central e na uniformização do ensino. Além disso, havia um conteúdo universalista, um currículo enciclopédico, uma metodologia empírica e quantitativa e uma prática prescritiva de organização e funcionamento de todas as instituições educacionais. Havia também um autoritarismo centralizador na administração escolar, onde a preocupação central seria a manutenção da ordem em sala de aula, do funcionamento das escolas e na gestão político institucional.

A partir de segunda década do século 20, enfrenta-se, a tendência das práticas educacionais adaptadas das teorias gerenciais inspiradas nos modelos administrativos implementados nas grandes fábricas internacionais, além da ajuda financeira de organismos internacionais que influenciam um movimento de lógica econômica, inclusive na educação. São instauradas, nesse momento, diversas políticas públicas voltadas para as teorias do capital humano, das taxas de retorno individual e social e elas acabam por



transparecer também nas escolas brasileiras a partir, por exemplo, de acordos de cooperação e de um planejamento educacional fortemente influenciado pelas agências de assistência financeira dos países desenvolvidos.

No período da redemocratização, torna-se evidente a necessidade de um compromisso prioritário e continuado com a formação da cidadania, da defesa dos Direitos Humanos e a promoção da equidade e participação popular nas questões políticas e sociais. Assim, instauram-se diversas entidades e legislações educacionais com viés mais democrático, como, por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

A partir da promulgação da LDBEN (9.394/1996), e depois também estabelecida na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI), se estabelece o princípio de Gestão Democrática da educação como prerrogativa a ser implantada em todas as redes e sistemas de ensino público do país. Essa premissa, desde esse período, se torna imprescindível para um modelo de escola democrática, contextualizada com a comunidade que a rodeia e que atende os anseios dos personagens presentes dentro dela. Dentro deste trabalho, como será explicitado a seguir, tentou-se entender como uma ação interdisciplinar entre gestores escolares e assistentes sociais poderia corroborar para a efetivação desse ideal.

DESENVOLVIMENTO

O sistema de educação brasileiro possui como objetivo a ampliação do acesso e a democratização da escola. Essas leis possuem como base a LDBEN (9.394/1996). De acordo com elas, a gestão da educação no Brasil está organizada em sistemas de ensino federal, municipal e estadual. Segundo Rodrigues (2011), na LDB, Art. 12, Incisos I a VII, estão às principais atribuições referentes à gestão escolar no que diz respeito às suas respectivas unidades de ensino:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recupera-



ção dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996, p. 14)

Portanto, a gestão escolar, entendida aqui como diretores, vice diretores e coordenadores pedagógicos, possui um papel importante na promoção de uma gestão democrática da educação, já que, entre suas atribuições, se encontra a necessidade de integrar a comunidade em torno da escola em sua rotina, atentando aos seus objetivos para a formação dos cidadãos. Além disso, os gestores escolares na rede pública, são executores de políticas públicas e, dessa forma, devem se articular de acordo com os cenários sociais e políticos que envolvem suas práticas, visando a melhoria do acesso e qualidade da educação e em conjunto com a comunidade em que está inserida a escola.

Atualmente, existem enfoques diferentes a respeito da organização e gestão de uma escola. A primeira concepção, possui um enfoque científico-racional, é reprodutivista, pois enxerga a organização da escola como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente, ou seja, pode ser planejada, organizada, controlada, de modo a alcançar maiores indicadores de eficácia e eficiência, assim como as grandes teorias de administração de empresas. Este é o modelo mais comum de funcionamento da organização escolar no Brasil.

A segunda forma de organização tem um enfoque crítico, de cunho sócio-político, que vê a organização da escola como um sistema de agregação de pessoas, onde existe uma intencionalidade de trabalhar com as interações sociais que acontecem dentro e fora da escola. A organização seria uma construção social atribuída aos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade mais próxima (LIBÂNEO, 2001).

De acordo com Saviani (1995, p. 17; suprimimos)

Na pedagogia histórico-crítica educacional é sempre referida o problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. [...] A Pedagogia Histórico-crítica se diferencia da visão crítico-reprodutivista uma vez que



procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica se ser reprodutivista.

Portanto, uma gestão democrática da educação, conforme prevista nas legislações, estaria mais alinhada com uma teoria de educação crítica, que vise a articulação da escola com o contexto social e político em que está inserida, contextualizada com os anseios da comunidade que a rodeia, visando a inserção dos valores democráticos no núcleo escolar. Dessa forma, para alcançar esse objetivo de uma gestão democrática da educação, Lück (2009) indica algumas atribuições para servirem de guia para a gestão escolar de cada escola:

Equilibra e integra as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e a interação entre as pessoas, em torno de um ideário educacional comum, visão, missão e valores da escola; Lidera a atuação integrada e cooperativa de todos os participantes da escola, na promoção de um ambiente educativo e de aprendizagem, orientado por elevadas expectativas, estabelecidas coletivamente e amplamente compartilhadas; Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado; Mantém-se a par das questões da comunidade escolar e interpreta construtivamente seus processos sociais, orientando o seu melhor encaminhamento; Promove práticas de co liderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação entre os participantes da comunidade escolar, como condição para a promoção da gestão compartilhada e da construção da identidade da escola; Promove a articulação e integração entre escola e comunidade próxima, com o apoio e participação dos colegiados escolares, mediante a realização de atividades de caráter pedagógico, científico, social, cultural e esportivo. (LÜCK, 2009, p. 43)

Por meio de medidas similares a essas explicitadas acima, coloca-se a necessidade de articulação entre os gestores e os assistentes sociais ligados à escola devido as determinações da conjuntura socioeconômica-política estadual, federal e municipal que se fazem presentes nas demandas do setor público da educação básica. Desta forma, a integração destes dois protagonistas norteia os pressupostos das instituições empregadoras; na



efetivação ou revisão das diretrizes, normas e leis; e na concretização das competências e atribuições de ambos os profissionais que serão determinadas pelas relações profissionais e pessoais estabelecidas no local de atuação.

Vale conceituar, que atuar com criticidade sobre as expressões da questão social que se apresentam no bojo do cotidiano dos/das estudantes e nas instituições de ensino é uma intervenção necessária para o exercício de uma gestão democrática em uma perspectiva de totalidade, pois como pensar no acesso e permanência das crianças e adolescentes à escola pública sem levar em consideração os desdobramentos da pobreza que interferem significativamente no núcleo familiar, social e sobretudo no sentido pedagógico do conhecimento para estes indivíduos e que trazem consigo por muitas vezes, o sentimento de impotência, ausência de incentivos e meios para viabilizar os estudos como uma alternativa de emancipação, conscientização e ascensão econômica e social?

Sendo o processo educativo atrelado à efetivação do enfrentamento destas questões mencionadas, faz-se necessário considerar que o trabalho entre gestores e demais profissionais especializados no âmbito da educação em sinergia do Serviço Social, abre possibilidade na apreensão de tais demandas em um espectro de totalidade e na ampliação de estratégias na dinâmica da intervenção, visando as transformações necessárias nas unidades escolares e a democratização da educação em seu sentido emancipatório. Logo, é de extrema relevância identificar que:

[...] A instituição escolar é o espaço adequado para desencadear ações preventivas, educativas, relacionadas a diversas situações socioculturais, que afetam o cotidiano da população de bairros periféricos, que muitas vezes possuem apenas a escola como equipamento social. Para o cumprimento dessa função social, tarefa exigida hoje da escola, há necessidade de um profissional que tenha conhecimento das diversas políticas sociais e suas diferentes formas de operacionalização, que articule a relação escola-sociedade contribuindo nos dois ângulos da questão, ou seja, facilitando a articulação entre os projetos e ações das demais políticas que atendem crianças e adolescentes, e a escola. Dessa forma, independentemente do nível educacional abordado, dar visibilidade às instituições educacionais como lócus privilegiado da prática profissional é essencial, pois elas são espaços estratégicos para o serviço social, considerando a natureza política da profissão, cuja função social é a luta pela conquista da cidadania por meio da



defesa intransigente dos direitos sociais, conforme afirma um dos princípios do Código de Ética Profissional “ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras”. assim, o espaço educacional é propício para desencadear uma reflexão crítica de homem e de mundo, além de mobilizar vários elementos da comunidade escolar para a luta por direitos sociais, construindo elementos para uma ação política. (MARTINS, 2012, p. 70; suprimimos)

Ao analisar o sentido social da educação e defendê-la em sua integridade, é notório que os caminhos para a materialização da gestão democrática, tanto para os gestores quanto para os assistentes sociais é permeado de desafios que por muitas vezes, coloca em xeque a efetivação das diretrizes estabelecidas nos instrumentos de intervenção profissional, pois assim como explicitado, não há como reduzir a gestão democrática como uma direção por si; sua execução, limites e perspectivas são alinhadas ao lócus desenvolvido, à interação dos sujeitos e profissionais nele inscrito que executam e desempenham a política de educação cotidianamente, dos entes governamentais, da base financeira, da sociedade e assim por diante.

Desta forma, a defesa e promoção da gestão democrática não é uma luta somente dos assistentes sociais e dos gestores, ou seja, ela é de todos os profissionais e sujeitos que acreditam na “educação como um direito social” assim definido pela Constituição Federal de 1988; que defendem os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.9.394 de 20/12/1996; a centralidade da escola e família nas leis que tangem o Estatuto da Criança e do Adolescente; e à todos que se inserem na luta pela redução da exclusão, analfabetismo, repetência, evasão, enfim, é um enfrentamento que exige uma ação coletiva e interdisciplinar, integrada com as escolas, família e comunidade devido às dimensões que abarcam a esfera da educação e suas demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, uma gestão escolar voltada para a gestão democrática deve se valer de ações interdisciplinares, no sentido de agregar os mais diversos atores presentes na escola e na rotina do núcleo escolar, partindo do pres-



suposto de que a educação é um processo social colaborativo. Ações orientadas por esse ideal podem ser, segundo Lück (2009, p. 11; suprimimos):

[...] a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. Sobretudo, a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro.

A partir dessa premissa, resulta-se a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, por meio da contextualização dos conteúdos com a realidade social do estudante, além da criação de um sentimento de identificação desses atores com o ambiente educacional. Portanto, para a efetivação de uma gestão democrática na escola, o gestor escolar pode e deve partir para uma ação interdisciplinar entre os personagens presentes na escola, em especial o assistente social.

No tocante a intervenção profissional do Serviço Social, cabe aos assistentes sociais o compromisso de ampliar os locais de atuação, efetivando suas competências teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político não somente na execução da política de educação, mas sim em sua formulação, nos trabalhos intersetoriais, no tripé universitário: Ensino, Pesquisa e Extensão, e inserir a participação profissional (junto com os demais profissionais) na construção do projeto pedagógico em uma ótica interdisciplinar, possibilitando assim, alternativas concretas que se alinham nas demandas da escola e na direção do processo educativo almejado.

Para tanto, requerer por meio das políticas sociais os recursos disponíveis e viabilizá-los aos usuários, é uma tarefa importante para a democratização da educação, sendo através das redes de proteção disponíveis por meio de benefícios, auxílios e assistência social, instrumentos que irão por muitas vezes, definir o acesso e permanência do aluno na escola, logo, é necessário que o profissional se inteire destes recursos tal como auxilie na promoção e efetivação dos mesmos.



Vale mencionar, que o trabalho socioeducativo é um componente coletivo e indissociável no combate contra qualquer forma de preconceito: seja por via orientação sexual, religião, classe, etnia, gênero, entre outros; pois todos os/as alunos/as devem gozar do espaço escolar em sua integridade, tal como sentir-se pertencido à este local para exercer sua cidadania e desenvolvimento da aprendizagem de uma forma digna. Isto é a expressão de uma das diretrizes presentes no Código de Ética Profissional do Assistente Social, mas que também entra em convergência, ao sentido de uma gestão democrática e livre de qualquer forma de violência e opressão.

É preciso que os gestores, assistentes sociais e todos os sujeitos que atuam na educação, construam coletivamente mediações que reconheçam e afirmem cotidianamente a efetivação da “gestão democrática e emancipadora” assim como defendida por Paro (2012), que trata-se sobretudo de uma gestão que visa a libertação das diferentes formas de opressão, na defesa da educação como um direito social e um dos caminhos para a transformação societária mais igualitária, humana e consciente.

[...]a luta pela efetivação da democracia e da cidadania é indissociável da ampliação progressiva da esfera pública, em que se retratam interesses sociais distintos, enquanto ultrapassa a lógica privatista no trato social em favor dos interesses da coletividade. ao alcançar a cena pública, os interesses das maiorias adquirem visibilidade tornando-se passíveis de serem considerados e negociados no âmbito das decisões políticas. (IAMAMOTO, 1998, p. 53; suprimimos)


De acordo com a fundamentação apresentada, trabalhar a gestão democrática nas escolas em uma realidade com um projeto societário antagonístico ao significado emancipatório, requer aos profissionais o desafio constante de resistências frente às estratégias de dominação pelas elites e as motivações da manutenção do capital, mas que contudo, faz-se uma luta necessária para assegurar e ampliar os direitos civis, políticos e sociais historicamente conquistados em prol da classe trabalhadora.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973
- IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS; ABEPSS (Org.). *Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília, DF, 2009.
- IAMAMOTO, Marilda. *O Serviço Social na Contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão na Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloísa. *Gestão Educacional: Uma questão paradigmática*. 10ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MARTINS, EBC. Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012. *Perspectivas do serviço social no âmbito da política de educação*. pp. 209-252. ISBN 978-85-3930-243-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- PARO, V.H. *Administração escolar: introdução crítica*. 17ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- RODRIGUES, M. *Gestão Escolar: Regulamentações, Definições e Organização em Só Pedagogia*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008-2020. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/definicoegestaoescolar/?pagina=0>. Acesso em 28 de fevereiro de 2020.
- SANDER, Benno. *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª Edição. Rev. Campinas: Autores Associados, 1995.





O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PRIVADA E CONFSSIONAL NO ESTADO DA BAHIA

Yasmin de Oliveira Matos Azevedo

Bruna Pereira dos Santos Menezes

Adriana Freire Pereira Férriz

Bruna Pinto Andrade

Amanda Vanessa Leite Sousa

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar um estudo desenvolvido por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na área da Educação da Universidade Federal da Bahia sobre o trabalho dos assistentes sociais nas escolas privadas e confessionais no estado da Bahia. A pesquisa em andamento visa discutir a partir da Política de Educação no território nacional os instrumentos que fundamentam as atribuições e competências desses profissionais frente ao modelo de educação básica privada e confessional, identificando as demandas, bem como, a trajetória profissional desses trabalhadores do Serviço Social.

Palavras chave: Política de Educação; Educação Básica; Assistentes sociais.



INTRODUÇÃO

O texto abordará a atuação profissional de assistentes sociais em escolas de caráter privado/confessional no estado da Bahia. A pesquisa encontra-se vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSE), grupo formado por discentes e docentes de graduação e pós-graduação, assistentes sociais e profissionais que atuam ou pesquisam sobre a política de educação e sua interface com o Serviço Social. O GEPESSE atualmente funciona em um formato interinstitucional, sendo composto pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em Rio de Janeiro, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Franca (SP) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em Salvador (BA). O trabalho aqui exposto é constituído por membros do GEPESSE - UFBA.

A pesquisa se mostra de grande relevância diante do número significativo de assistentes sociais inseridas na educação básica privada/confessional baiana, número esse que será exposto ao longo deste trabalho. Os (as) assistentes sociais na educação básica privada/confessional são em sua grande maioria contratados (as) para atuar nos termos da Lei da Filantropia (Lei n. 12.101/2009), que prevê a presença de assistentes sociais para trabalhar na concessão de bolsas de estudos para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Apesar do número expressivo de profissionais nesse espaço, as discussões acadêmicas sobre tal temática são quase inexistentes, o que dificulta a compreensão sobre o trabalho profissional nesse campo e impossibilita um melhor aperfeiçoamento intelectual e profissional para os profissionais que nele atuam.

Diante disso, a pesquisa se mostra de grande relevância para o Serviço Social, a Educação e, sobretudo, no estado da Bahia. O objetivo geral do trabalho se trata justamente em compreender a atuação profissional nas escolas privadas/ confessionais baianas, contando com os seguintes objetivos específicos: traçar o perfil socioeconômico dos (as) assistentes sociais que atuam nessas escolas, conhecer sua trajetória de formação e experiências profissionais, identificar e problematizar as principais demandas postas ao trabalho profissional, identificar e analisar as condições de trabalho desses (as) assistentes sociais assim como identificar e analisar as formas de resistência e participação política.



Enquanto metodologia, a pesquisa utiliza de dados qualitativos e quantitativos. Os dados quantitativos foram colhidos através do mapeamento realizado das escolas privadas/ confessionais da Bahia que contam com o trabalho do Serviço Social, assim como o número de assistentes sociais encontradas nessa atuação, tal metodologia foi utilizada nessa fase inicial da pesquisa. Enquanto que o método qualitativo será explorado na segunda fase da pesquisa, prevista para o primeiro semestre de 2020, na qual será ofertado um curso de capacitação para os (as) profissionais encontrados (as) através do mapeamento e durante o curso será exigido a realização de uma atividade que servirá como análise de dados para a compreensão da atuação desses (as) profissionais no âmbito privado/ confessional.

Durante o desenvolvimento das atividades da pesquisa encontramos diversas dificuldades. A primeira delas foi em conseguir a relação sistematizada dos nomes e contatos das escolas privadas no território baiano, buscamos em sites do INEP¹, MEC² e Secretaria de Educação e não obtivemos sucesso. Logo, enquanto grupo tivemos que realizar o mapeamento de todas as escolas privadas na Bahia, para isso limitamos a nossa pesquisa para 16 municípios baianos de médio/ grande porte que contam com o campus do Instituto Federal, diante da impossibilidade de abranger os 417 municípios presentes no estado, no período de apenas 6 meses de pesquisa. Outra grande dificuldade foi entrar em contato com as instituições de ensino, visto que, muitas estavam com número errado registrado na internet, não atendiam as ligações ou tinham grande resistência de prestar as informações necessárias para a pesquisa.

Entretanto, mesmo com as dificuldades enfrentadas e apesar de não ter sido possível atingir todo o território baiano, os resultados encontrados e que aqui serão expostos são bem significativos no sentido de alcançarmos os objetivos da pesquisa. É importante relatar que a pesquisa se encontra em andamento e todos os resultados aqui expostos são parciais e suscetíveis às mudanças.

1 INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

2 MEC: Ministério da Educação.



O SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS PRIVADAS E CONFSSIONAIS NO BRASIL

A discussão sobre a política pública educacional tem sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional. Pode-se entendê-la, dessa forma, como programas oriundos e geridos pela esfera federal, estadual ou municipal, tendo em vista o acesso à educação por todos os cidadãos, segundo um princípio de cidadania.

No que se refere à formulação de políticas públicas educacionais, pode-se afirmar que, a educação no Brasil está alicerçada e assegurada pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001; Lei n. 13.005/2014). A constituição cidadã, garante no artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 123).

A educação no país passa a ter diretrizes e bases nacionais destinadas à formação do sujeito para o seu desempenho na sociedade civil, todavia, centralizada no plano neoliberal, o mesmo que desresponsabiliza o Estado das suas obrigações, a mesma é reintegrada a iniciativa privada, firmando-se como um “projeto não realizado nos marcos da tipicidade de uma revolução burguesa que não a alçou a condição de direito universal de cidadania, precariamente subordinada e dependente, elitista e formalista, instrumental e autoritária” (ALMEIDA, 2018).

A mercantilização da educação consiste como principal aspecto da desinstitucionalização da educação como um bem público, tornando-se uma mercadoria, bem como tudo que pressupõe lucro ao estilo de vida burguês da sociedade capitalista. Conforme explica Cazavechia (2016) a educação visualizada como mercadoria é também evidência de uma cultura de consumo. Tanto alunos que aprendem a aprender como professores que não aprendem a ensinar, passam a compor parte de um mesmo sistema: os negócios da educação. Compra-se a educação como mercadoria pela possibilidade de ela assim ser sociabilizada como uma oferta de serviço.

Dessa forma, entende-se que uma vez definida pelos requisitos do mercado, a educação adquire caráter escolarizado, técnico e funcional, aten-

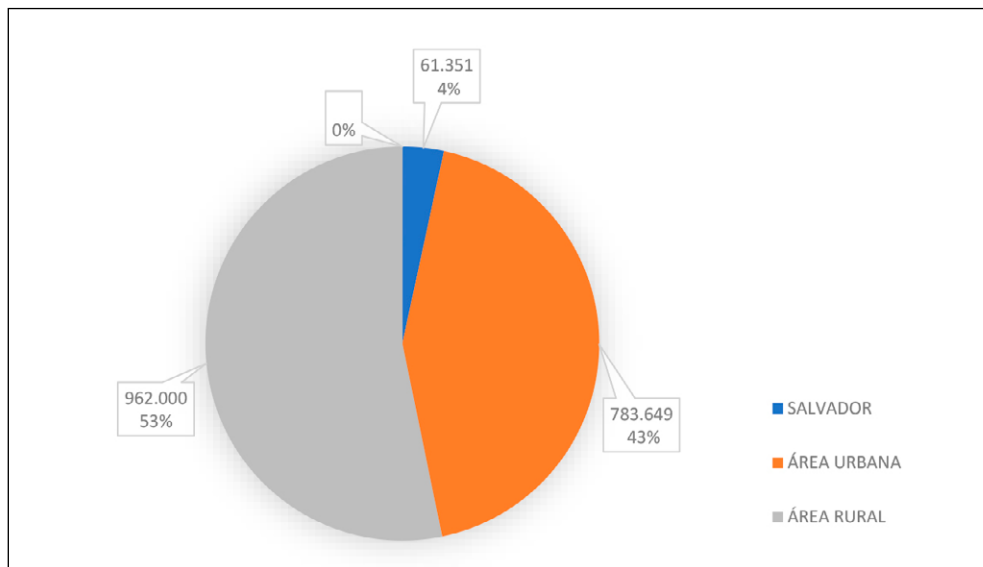


dendo sempre as ideias do consumo que se desvincula da formação imaterial dos seus consumidores.

A mercantilização da educação, como já foi mencionado, favorece a crescente exclusão social e a evasão escolar, efetivando e perpetuando os princípios do neoliberalismo, gerando uma relação entre desiguais. De acordo com Martins (2012) a trajetória da Política de Educação brasileira, apesar de ter sido defendida desde o início do século XX, sua efetivação sempre esteve marcada pelo signo da exclusão.

A sociedade brasileira ainda conta com percentuais consideráveis de pessoas não alfabetizadas no país. A taxa de analfabetismo atual no Brasil foi divulgada pelo IBGE em junho de 2019. Os dados revelam que o país tem pelo menos 11,3 milhões de habitantes com mais de 15 anos analfabetas. Desse total, 1.538.293 de pessoas encontram-se na Bahia, contabilizando 13% da população, como ilustra o gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 - Dados sobre o Analfabetismo na Bahia - 2019

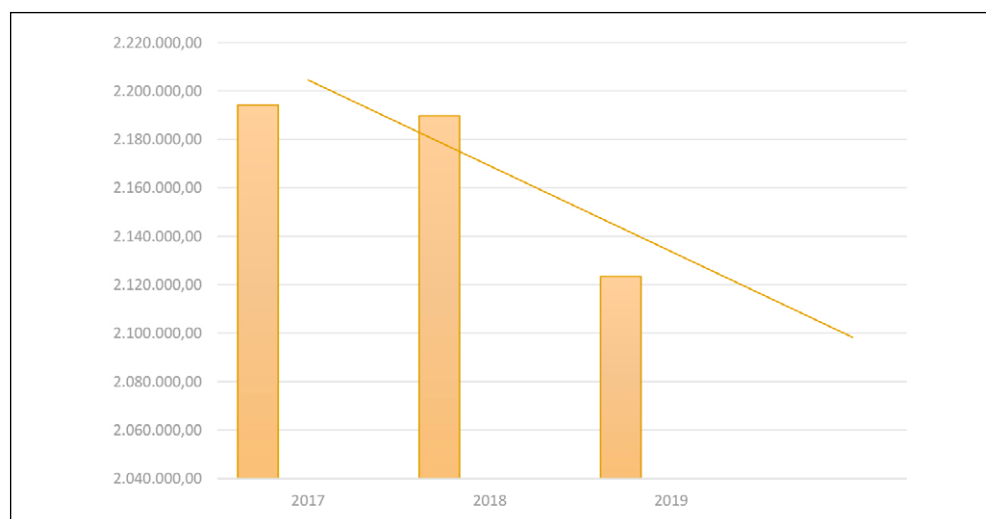


Fonte: IBGE: cidades.ibge.gov.br

O estado da Bahia ultrapassa a média nacional no quesito analfabetismo, além de ocupar o posto de o pior ensino médio do país e uma das médias mais baixas na qualidade do ensino no Nordeste, segundo o Ranking de Competitividade dos Estados em 2019.

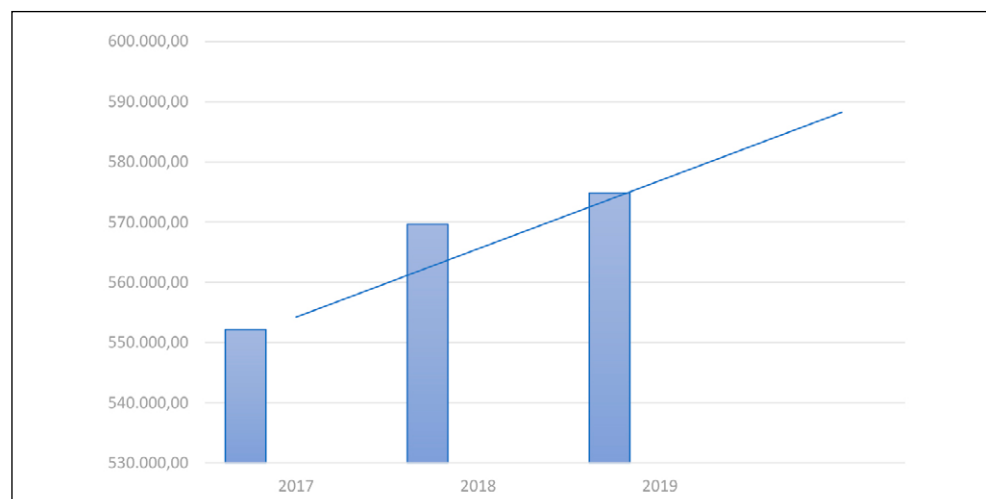
Ademais, o desmonte da política de educação no estado e a mercantilização do ensino influenciam drasticamente no índice de abandono escolar, considerado o segundo pior do país, vindo a afetar na queda do número de matrículas no ensino público no estado. Sobre este último fato, é importante mencionar a crescente busca por instituições na esfera privada, como ilustram os gráficos 2 e 3 a seguir:

Gráfico 2 - Número de matrículas no Ensino Público - Bahia



Fonte: Censo/INEP 2017-2019: portal.inep.gov.br

Gráfico 3 - Número de Matrículas no Ensino Privado - Bahia



Fonte: Censo/INEP 2017-2019: portal.inep.gov.br



Esse panorama sinuoso na política de educação da Bahia acaba seguindo o ciclo do capital-mercadoria, precarizando em um ritmo constante a possibilidade de construção histórica de uma educação emancipadora, como pontua Mészáros (2002, p. 45):

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sansão ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

Assim sendo, é considerando as lutas travadas pela educação que integramos este como um espaço indissociável a atuação dos profissionais em Serviço Social. Visto que o objeto de estudo dessa profissão são as expressões da questão social, a ilustração dessa realidade na política de educação deve ser tratada como um espaço onde os problemas sociais também são materializados. (LOPES, ANDRADE, CONCEIÇÃO, 2007)

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2012) afirma que defender a educação antes de tudo trata-se de “uma tarefa histórica protagonizada por sujeitos políticos que compõem uma classe e precisam forjar processos de autoconsciência a partir da ação política, que produzam uma contra hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social”, caracterizando que o caráter desta não deve limitar-se aos muros escolarizados que o estilo de vida burguês-capitalista apresenta. Ao expressar a defesa de um modelo educacional que rompa com a conduta meramente técnica e formal, o CFESS reafirma seu compromisso com a emancipação humana, uma vez que a educação presente como uma das dimensões materiais da vida social, é fundamental percebermos que “os processos educacionais e



os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Seguindo esse panorama de discussão, a Lei da Filantropia assume um papel de relevância entre os eixos Serviço Social e Educação. Sancionada em 2009 e atualizada em 2019 na PEC da Reforma da Previdência, a Lei 12.101/09 pressupõe ações e benefícios do ponto de vista fiscal, entendendo dessa forma, que, instituições de ensino que ofereçam anualmente bolsas de estudos integrais e/ou parciais à comunidade, serão contempladas com o certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBES), possuindo como principais vantagens o parcelamento de dívidas referentes a tributos federais, isenção de contribuições sociais como PIS, COFINS e contribuição social sobre o lucro líquido, além de prioridade em acordos com os poderes legislativo, executivo e judiciário.

Ao que tange a Lei da Filantropia na educação, sua implantação e configuração legislativa é inteiramente avaliada pelo Ministério da Educação, que com base nas orientações e critérios do Plano Nacional de Educação (PNE) garante nas escolas privadas e confessionais corretamente certificadas a cessão anual de bolsas de estudos integrais segundo o cálculo que propõe o número de uma bolsa para cada cinco alunos pagantes³, contudo, é com a livre iniciativa privada que o Estado se ausenta cada vez mais das suas funções constitucionais em fornecer educação pública e gratuita como os entraves históricos do país apresentam na sua realidade conjuntural, como já citado.

Nesse sentido, ao se referir aos aspectos da realidade, reconhece-se a importância da atuação profissional tecnicamente capacitado dos Assistentes Sociais para atuar neste processo. Sobre essa constatação Gasparina e Cardoso (2017, p. 10) destacam que “situações e demandas sociais que emergem na instituição escolar, vão além do campo pedagógico, e requerem destes profissionais a apropriação e conhecimento para que de fato, seja realizada uma intervenção de maneira ética e qualificada”.

Dessa forma, é a partir das demandas apresentadas a estes profissionais no contexto escolar privado e privado-confessional, que direcionamos a

3 Para mais informações sobre a Lei da Filantropia na Educação ver Lei n. 12.101/09, De 27 de Novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12101.htm>



discussão da inserção do trabalho dos assistentes sociais na educação básica do estado baiano. Assegurados pela Lei da Filantropia sancionada em 2009 (Lei n. 12.101/09) os assistentes sociais desses espaços detêm como principal competência, a atividade de efetivar a política de concessão de bolsas de estudos aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, levando em consideração o seu aparato técnico, político e metodológico que conforme o parecer jurídico do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) afirma as funções do profissional em Serviço Social escolar.

RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados aqui expostos são frutos dos primeiros seis meses de desenvolvimento da pesquisa, portanto os mesmos não se tratam de resultados finais e estão sujeitos às mudanças. Neste primeiro momento foi possível realizar as leituras e discussões das referências bibliográficas voltadas à temática pesquisada, realizando o levantamento da quantidade de escolas privadas/confessionais presentes no estado da Bahia e as escolas que contam com o trabalho do serviço social, chegando assim, a quantidade de assistentes sociais inseridas na educação básica privada-confessional no território baiano.

A educação básica no estado da Bahia é organizada da seguinte forma: instituições municipais, voltada para a educação infantil e ensino fundamental I; as escolas estaduais que abrigam o ensino fundamental II e o ensino médio; instituições federais voltadas para o ensino médio que fornece também uma educação profissional e tecnológica, e, por fim, as escolas privadas, as quais são autorizadas para oferecer ensino da educação infantil até o ensino médio.

O Censo Escolar de 2018, presente no site do INEP, revela que a Bahia possui o seguinte quadro quanto ao número de escolas:

Tabela 1 – Quantitativo de escolas por natureza

Dependência Administrativa	Número de escolas
Federal	36
Estadual	1.198
Municipal	13.316
Privada	4.215
Total	18.765

Fonte: Censo Escolar 2018 – INEP



Os números revelam a presença considerável da educação básica privada na Bahia, portanto o território mostra-se significativo para a análise proposta pela pesquisa aqui exposta.

Inicialmente buscamos o mapeamento das escolas privadas na Bahia através dos sites da Secretaria de Educação, INEP e o MEC, porém não obtivemos sucesso, pois o Censo Escolar revela apenas a quantidade de instituições presentes no território, mas não expõe os seus nomes. Ao entrar em contato por telefone com a Secretaria de Educação fomos informadas que a mesma não possui esse mapeamento, tendo apenas a relação das escolas públicas estaduais e municipais.

Dessa forma, fez-se necessário a sistematização de uma planilha com todas as escolas privadas/confessionais presentes no território baiano. Para a efetivação do mapeamento, utilizamos como fonte de dados o site “qedu.org.br”, importante fornecedor de endereços para contato (como e-mail e telefone) das instituições.

Ainda assim, pode-se perceber que não foi possível atingir o número real de todas as escolas privadas atuantes na Bahia, tendo em vista, que, algumas instituições de ensino não realizam cadastro em plataformas *online*.

O estado da Bahia é composto por 417 municípios e desse total foram encontradas 3.503 escolas privadas, privadas/confessionais e filantrópicas. Diante do prazo, não foi possível contatar todas essas escolas, logo, para otimizar o tempo da pesquisa, adotamos outro critério para a realização do mapeamento, visto que o número encontrado era muito alto para efetivar o contato com os colégios.

O foco da pesquisa no momento foram os municípios que possuem *campi* dos Institutos Federais instalados no território, sendo 35 municípios encontrados. Dentre esses, foi necessário um afinilamento ainda maior. Dessa forma, selecionamos os municípios de médio/ grande porte, ou seja, os que possuem acima de 100 mil habitantes de acordo com o IBGE. Logo, dos 35 municípios, restaram apenas 16 cidades de médio/ grande porte, somando assim, 777 escolas dos 15 interiores mais 856 escolas da capital baiana, dando o total de 1.633 escolas para o mapeamento.

Ainda assim, pode-se perceber que 1.633 escolas é um número relevante, dessa forma, foi necessário adotar um recorte dentro desse quantitativo. Para isso nos detivemos às escolas de médio/grande porte (para Salvador a



partir de 400 alunos matriculados e nos municípios do interior a partir de 200 alunos com base nas informações prestadas pelo site “melhorescola.com.br”), e aquelas que possuíam nome religioso ou ligado à filantropia (como escolas beneficente, escolas comunitárias, dentre outras). Nos interiores, o número baixou de 777 para 253 escolas a serem contatadas.

Já em Salvador, de 856, ligamos para 396 escolas. Portanto, entramos em contato com 649 escolas ao total (interiores e capital), com isso foi possível encontrar esse quadro de escolas privadas/confessionais e sem fins lucrativos que contam com o trabalho do profissional do serviço social. Na tabela a seguir, pode-se visualizar o quantitativo de escolas com a presença de assistentes sociais.

Tabela 2 – Quantitativo de escolas com a presença de Assistentes Sociais

Tipo de Instituição	Interior da Bahia	Salvador
Privada	8	17
Confessional	15	33
Sem fins lucrativos	3	20
Total	26	70

Fonte: Dados da pesquisa- 2019- 2020

Os dados evidenciam uma presença maior de assistentes sociais nas escolas privadas/ confessionais e de cunho filantrópico, já que tal atuação é legitimada através da Lei da Filantropia (Lei n. 12.101/09), a qual compeli a presença de assistentes sociais para trabalhar com a concessão de bolsas de estudos para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, entretanto, as instituições de ensino que não trabalham com a concessão de bolsas não costumam contratar assistentes sociais, o que pode explicar o número pequeno de profissionais nas escolas unicamente privadas, sem o caráter confessional ou filantrópico.

Observou-se também, que através dos contatos feitos por e-mail e telefone, algumas instituições de ensino desconhecem as competências próprias do serviço social, podendo ser representado e substituído no quadro profissional por psicólogos, psicopedagogos e até mesmo “coachings”. Percebendo-se, que além desse desconhecimento, há também uma fragilidade nos vínculos empregatícios ou mesmo a inexistência deles, como os assistentes sociais que atuam enquanto voluntários (as) ou que prestam consultoria quando surge uma demanda imediata, e ainda instituições que



ofereciam campo de estágio para estudantes de serviço social sem possuir assistente social em seu quadro de funcionários.

Outro aspecto observado é que o número de escolas confessionais católicas é muito maior do que o número de escolas evangélicas, batistas ou espíritas, e, curiosamente não foi encontrado no decorrer da pesquisa nenhuma escola de viés religioso de matriz africana na Bahia, mesmo que esse seja o estado com o maior número de afrodescendentes do Brasil.

Voltando as escolas do interior do estado, observou-se uma dificuldade significativa em relação a obtenção de dados, um número relevante de instituições omitiu e negou informações referentes à presença de assistentes sociais no interior desses espaços.

Assim sendo, destacamos que a pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento. Até o momento foi cumprida a etapa quantitativa da pesquisa, ou seja, o mapeamento de instituições privadas e confessionais bem como o número de assistentes sociais que atua nestas instituições. *A posteriori* realizaremos a análise qualitativa, que consiste na realização de um curso de extensão sobre a sistematização do trabalho das/dos assistentes sociais das escolas mapeadas no primeiro momento da pesquisa. Dessa forma, buscaremos conhecer o perfil socioeconômico desses profissionais que atuam frente à política de educação nas escolas privadas e confessionais no estado da Bahia, bem como, conhecer as suas trajetórias de formação e experiência profissional frente a essas instituições para que assim possamos identificar e problematizar as demandas postas ao trabalho profissional nesses espaços sócio-ocupacionais, analisando as condições de trabalho e as políticas que corroboram para o fazer profissional dos assistentes sociais na educação privada-confessional no estado da Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão em torno das configurações atuais do trabalho desses profissionais foi analisada e embasada segundo demandas identificadas nesse contexto de atuação profissional, presentes em algumas produções acadêmicas referenciadas ao longo do texto, bem como, a identificação de dificuldades postas ao trabalho dos (as) assistentes sociais no interior dos diversos espaços sócio ocupacionais, vinculados à educação privada-confessional.



Nesse sentido, os resultados parciais da pesquisa sobre a educação básica no estado da Bahia estão alinhados com o panorama de sucateamento da política educacional em todas as suas esferas, fragilizando e limitando dessa forma a efetivação profissional do serviço social. Constatamos até o momento a presença de assistentes sociais atuando nas escolas privadas e confessionais do estado da Bahia com uma forte concentração de profissionais na cidade de Salvador com a presença de apenas um profissional por escola na maioria das instituições.

REFERÊNCIAS

- CAZAVECHIA, W. R. *A Mercantilização da Educação no Brasil nos anos 1990*. Paraná, 2016.
- DAMASCENO, H. J. FERRIZ, A. F. P. *O Trabalho do Assistente Social na Política de Educação no Estado da Bahia*. Aracaju, 2018.
- DOURADO, L.F. *Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas*. São Paulo, 2007.
- FIGUEIREDO, Charles, B. de. *O Trabalho do Assistente Social na Educação: Demonstração do Plano de Ação na Escola*. Rio de Janeiro.
- GASPARINA, L. S. CARDOSO, V, B. *Serviço Social na Política de Educação: Inserção do Assistente Social nas Escolas*. Minas Gerais, 2017.
- LOPES, A. C. ANDRADE, D. L. De. CONCEIÇÃO, M. M. L. Da. *Serviço Social na área da educação*. Maranhão, 2007.
- MARTINS, E. B. C. *A política de educação brasileira: uma leitura sob a óptica do serviço social*. São Paulo, 2012.
- MARTINS, EBC. *Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania*. São Paulo, 2012.
- MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo, 2008.
- OLIVEIRA, Debora A. R. *O Trabalho do Assistente Social nas Instituições Privadas de Ensino: O Contexto das Escolas Confessionais de Salvador/(BA)*. Aracaju, 2018.
- Conjunto CFESS-CRESS. *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, 2012.
- POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO. QEdu. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/busca/105-bahia/4317>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2020.
- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDU-




CAÇÃO. *GEPESSE*, 2018. Disponível em: <<https://gepesse.wixsite.com/gepesse/sobre>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2020.

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA. *IBGE*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2020.

EDUCAÇÃO BÁSICA. *Melhor Escola*, 2018. Disponível em: <<https://www.melhorescola.com.br/>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2020





DO ESCRAVO LIBERTO AO DISCENTE COTISTA: A LUTA PELA GARANTIA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL PARA POPULAÇÃO NEGRA APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE COTAS E O COMPROMISSO COM A DÍVIDA HISTÓRICA

Camila Novaes Da Silva

RESUMO

Este trabalho aborda a relação entre os limites de permanência estudantil no período escravocrata e as reais condições de permanência estudantil da população negra após a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que decreta a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e a necessidade da implantação de uma política de permanência estudantil que contemple as necessidades materiais e simbólicas desse público. Pretende-se refletir acerca da permanência material e a permanência simbólica, levando em consideração que apenas um dentre estes é ineficaz para que a população negra apresente condições de qualidade para permanecer no meio estudantil.

Palavras chave: População negra. Permanência. Educação.



INTRODUÇÃO

Refletir acerca da permanência estudantil de modo geral sem cogitar a discussão das particularidades da demanda de cada público é injusto com um povo historicamente oprimido pela hierarquia das raças.

É fundamental analisar as particularidades dos indivíduos fazendo o devido recorte para a questão de gênero, sexualidade, classe e raça. O processo histórico vivenciado por cada grupo de determinado elemento justifica destacadamente a particularidade do significado de permanecer e suas demandas específicas para tal no meio estudantil. Negar as particularidades da existência de cada grupo é compactuar com a opressão vivenciada pelos mesmos.

Desta forma, é preciso analisar as demandas da população negra brasileira levando em consideração todas as medidas estrategicamente elaboradas para dificultar qualquer possibilidade de ascensão social para que assim seja possível o entendimento das dificuldades enfrentadas singularmente por esse público atualmente e compreender que seus impasses são totalmente ligados ao legado deixado pelo período escravocrata.

É nítido que a educação de qualidade é essencial para a transformação do indivíduo, tornando-o consciente e permitindo a abordagem crítica das situações que estruturam a sociedade capitalista. Destacando este ponto e evidenciando que a população negra é a maior população do país, resta compreender as mazelas do Estado ao criar barreiras para este meio de alcançar potencial crítico que é o meio estudantil. Um povo que não consegue acessar os meios educacionais dificilmente conseguirá se organizar com criticidade. Ao longo da história, o Estado não visa garantir educação de qualidade para o povo negro, afinal, este é um povo oprimido desde os primórdios da nação e o acesso a educação permite reflexão e criticidade. Historicamente, o Estado não prioriza educação para a negritude pois o oprimido quando educado tem potencial para questionar as estratégias criadas pelo Estado. Logo, não garantir as reais necessidades de permanência estudantil para população negra é praticamente um projeto programado de um Estado racista e opressor.

Portanto, neste trabalho pretende-se refletir sobre como se davam as estratégias de limitar a população negra ao acesso ao sistema educacional no



período escravocrata e como atualmente as formas pensadas para garantir a permanência estudantil é falha a ponto de não considerar um público majoritariamente excluído socialmente. Desta forma, cabe uma análise crítica da trajetória da permanência estudantil da população negra, a fim de evidenciar que a dificuldade de permanência gera evasão e conseqüentemente novos limites para evolução social de um povo que vive em desvantagem em uma sociedade movida na lógica da dominação e exploração.

DESENVOLVIMENTO

Ao refletir sobre a necessidade de particularizar as diferentes formas de opressão estruturais da sociedade capitalista e as demandas individuais de cada ser, cabe recordar a educação como um direito fundamental de todo ser humano alinhado com o processo histórico vivido e sofrido pelo povo negro, cabe pontuar que a Constituição Imperial de 1824 previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos. Essa determinação excluía os escravizados, já de partida, “do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta” (SANCHEZ, 2016 p. 235). Assim, entende-se que a escola era, então, entendida como forma de civilizar os grupos vistos pelas elites como impeditivos da coesão social brasileira. (VEIGA, 2008). Apesar das diversas condições problemáticas das instituições de ensino da época, sendo essas pensadas sob um modelo eurocêntrico, ainda se “garantia” o acesso de uma parcela de negros libertos à educação, mas estrategicamente, sem promover, medidas visando a condições materiais e simbólicas de permanência dessa população nas instituições de ensino. Entende-se que as problemáticas enfrentadas para a frequência e sucesso das crianças negras na instituição escolar eram de dois tipos: a discriminação social e racial e a pobreza.

Compreendam a falta de recursos para aquisição de itens como merenda, roupas e materiais escolares adequados, a dispersão da população pelo vasto território brasileiro, associada às dificuldades de transporte e locomoção, a solicitação constante da presença das famílias na escola, que era impossibilitada pelas circunstâncias de trabalho destas, e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para a manutenção da sobrevivência das famílias, que as im-



pediam de ter uma constância nos estudos e, muitas vezes, uma frequência adequada às instituições escolares. (SANCHEZ, 2016 p. 236)

Neste momento, a discussão acerca das condições de permanência estudantil não eram consideradas uma vez que, se entende que não é interessante para o sistema proporcionar melhores meios de acesso à educação para esse povo. Pensar em políticas que protagonizam com exclusividade a branquitude é uma falha estratégica para efetivação da hierarquia de uma raça. Não garantir permanência é, conseqüentemente, proporcionar a exclusão.

Pelo perigo que a instrução, entendida aqui como acesso à leitura e escrita, poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino, já que, estes transformariam essas instituições em centros de proliferação de moléstias que poderiam “contaminar” o espaço social. (PASSOS, 2010 p. 25)

A exclusão do povo escravizado ao acesso à educação contribuiu para inúmeras das desigualdades encontradas atualmente e conseqüentemente contribuiu para a limitação de qualquer possibilidade de evolução social e abordagem crítica das situações da sociedade atual.

É importante destacar que enquanto a branquitude esteve preocupada com a mercantilização da educação, a negritude esteve ansiosa para ter acesso a uma educação. A barreira causada pela estrutura racista brasileira, deixa a população negra “atrasada” em relação a população branca. (SIRIO, 2019 p. 26)

Por esse motivo, a necessidade de se pensar permanência estudantil entendendo a particularidade da população negra como medida de compensação a uma desvantagem social historicamente produzida pelos dos mecanismos da exploração é indiscutível. Em 2012, foi sancionada a Lei Federal nº 12.711, conhecida como “Lei de Cotas”, uma medida que torna obrigatório às universidades, institutos e centros federais reservarem uma porcentagem de suas vagas para pretos, pardos e indígenas e metade de suas vagas para alunos de escola pública.



A Lei é válida apenas no âmbito das instituições federais, porém as Universidades Públicas Estaduais em todo Brasil, ao longo do tempo, aderiram às políticas de ações afirmativas que regem o sistema de distribuição de vagas nos vestibulares.

A Universidade Estadual Paulista - UNESP foi a primeira universidade estadual de São Paulo a aderir ao sistema. É inegável que a adoção desse sistema de reserva de vagas abriu oportunidades para que o cenário das universidades mudassem, ainda que o caminho para o ideal seja longo, a Política de Cotas Raciais é um grande avanço na luta pela por uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda que ao problematizar a questão das formas utilizadas para validar as autodeclarações é possível entender as dificuldades enfrentadas para que a política seja realmente efetivada com qualidade. Cabe analisar,

É claro que o grande ideal é o de uma educação de qualidade para todos, mas para chegarmos a isso precisamos de um processo (talvez longo) de equiparação entre negros e brancos no País. Até chegarmos ao ideal da educação para todos, será necessário promover a educação de cada um, principalmente daqueles que até então foram excluídos desse processo. Feitas as correções sociais, podemos pensar em políticas universais. Por isso mesmo é que as políticas afirmativas não se pretendem eternas, mas tem um prazo limitado e depois precisam ser reformuladas ou mesmo extintas. (SANTOS, 2009 p. 186)

O número de estudantes negros no Ensino Superior tem crescido, mas estes ainda são protagonistas quando o assunto é evasão. Inúmeros fatores evidenciam esse fato, principalmente a falta de incentivo reservada para essa massa. As dificuldades enfrentadas para a permanência estudantil nas universidades é assunto emergente a ser tratado.

Em 19 de julho de 2010 é decretado o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES que visa ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. O Art.2º do Decreto sinaliza seus objetivos:

I) Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II) Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III) Reduzir as taxas de retenção e evasão; IV) Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, p. 01)



Ainda refletindo acerca do Programa Nacional de Assistência Estudantil, cabe destacar a importância do trecho evidenciado:

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. (BRASIL, 2010, p. 01)

A Resolução UNESP nº 45 de 16 de julho de 2015 aponta que “a Política de Permanência Estudantil da UNESP buscará consonância com o Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.”

Em um dos seus objetivos, o Programa Nacional de Assistência Estudantil sinaliza o interesse em “minimizar os efeitos das desigualdades sociais” no que se diz respeito a permanência estudantil. Em sequência, a UNESP se apoia nesse Programa, logo, se compromete a se organizar a partir dos mesmos princípios. Como é possível se efetivar com qualidade uma política que visa reduzir os efeitos das desigualdades, não tratar com particularidade e protagonismo as reais condições de permanência para uma população historicamente oprimida em uma sociedade baseada e construída em meios de dominação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A manifestação da desigualdade social vivida historicamente pelo povo negro é facilmente evidenciada no meio universitário quando se permite analisar as estratégias informais enfrentadas por essa população a fim de se obter condições de sobreviver com qualidade e acessar seu direito à educação pública e de qualidade. Tais meios, muitas vezes, ocultam a responsabilidade do Estado em assegurar tal direito.

O racismo velado permeia todos os ambientes dentro da Universidade e a luta antirracista é indispensável como uma ferramenta para garantir condições simbólicas de permanência estudantil, uma vez que, apenas as condições materiais como moradia, transporte e bolsas de programas de permanência, não são suficientes para a garantia da permanência. É indis-



cutível que as medidas consideradas “materiais” são essenciais, mas o debate acerca da permanência não deve se limitar a isso. A população negra universitária tem a urgência de ser repensada a partir de novas óticas para suas condições de permanência nesse espaço.

É esta situação de inadaptação, de exclusão, de discriminação que impede a permanência simbólica dos estudantes recém ingressos na Universidade. Para reverter esta situação é necessário que as desigualdades de equilíbrio de poder sejam diminuídas e que o outsider se torne um nativo, ou um estabelecido. (SANTOS, 2009, p.75)

Refletindo acerca do compromisso das políticas com as condições de permanência e levando em consideração que essas visam minimizar as desigualdades sociais na permanência, é evidente que existe a necessidade de reformular seus objetivos afim de alterar a situação de inadaptação e exclusão da população negra no meio universitário pensando também nas outras particularidades que se estruturam nessa sociedade como a questão de gênero, de sexualidade e de classe.

Analisar a permanência estudantil da população negra apenas através da ótica que visa pensar exclusivamente recursos financeiros é excludente e limitador. Além disso, despreza as marcas que os séculos vividos em um processo de escravização deixaram na sociedade, que atualmente torna as condições de pertencimento em espaços onde predominantemente se preenchem de pessoas brancas quase que impossíveis, levando em consideração as condições de desigualdade que o sistema insiste em evidenciar. Por esse motivo, surge a necessidade da discussão acerca da permanência simbólica da população negra, sem desconsiderar a importância da discussão acerca da permanência material como item fundamental no processo de formação, sobretudo, do ingressante.

Além disso, pretende-se ressaltar a importância não apenas do papel Estado na implementação de políticas que protagonizem a população negra universitária, mas também a branquitude como participação indispensável na luta antirracista, sendo essa uma forte ferramenta de manutenção de um meio racista que anula a sensação de pertencimento da população negra no ensino superior, entendendo que estes não apenas possuem voz



dentro de determinados espaços, mas também um compromisso com a reparação histórica.

Contudo, é essencial realizar o debate acerca o compromisso da branquitude com a luta pela educação de qualidade ao povo negro, entendendo esse grupo como detentor de privilégios em uma sociedade racista ainda que salientando o recorte de classe e gênero e mais que isso: proporcionar maiores expectativas para os futuros ingressantes da Universidade entendendo a importância de uma figura representativa e a necessidade de uma “pré visão” de conforto no espaço educacional onde se ocupa a fim de adquirir aprendizado.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. NETTO, José Paulo. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. Editora Cortez. São Paulo, 2007.

Coordenadoria de Permanência Estudantil. Dispõe sobre a criação e as atribuições da Comissão Permanente de Permanência Estudantil – CPPE. *Resolução Unesp nº 10 de 9 de fevereiro de 2015*. São Paulo, 2015.

GOHN, Maria da Glória. *A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas*. EccoS Revista Científica, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 253-274 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre O Trabalho De Campo*. Caderno de Pesquisa n. 115, p. 139-154, março/2002.

MAZINI, Eduardo José. *ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA: ANÁLISE DE OBJETIVOS E DE ROTEIROS*. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2019.

PASSOS, Joana Célia. *Juventude negra na eja: os desafios de uma política pública*. 2010. 242 p. (Categoria e área de concentração) – Ações raciais. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

PNAES. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES. Brasília, 2010.

SANTOS, Dyane Brito. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador - Bahia, 2009.


SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.



SIRIO, Gabriele Cristina de. *Salas e celas: o encarceramento em massa da população negra e a educação*. 2019. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista, Franca, 2019.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/RJ, n. 39, Set/Dez 2008.





A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SERVIÇO SOCIAL SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Cassia Engres Mocelin

RESUMO

O artigo apresenta os resultados de pesquisa acerca da produção do conhecimento na área do Serviço Social sobre Ações Afirmativas e Assistência Estudantil. Utiliza como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes abrangendo o período 2012-2018. Como resultados, os dados apontaram que a produção do conhecimento nesta área são pesquisas de abordagem qualitativa, as quais utilizam o materialismo histórico e dialético como método em estudos de caso, com dados coletados a partir de material empírico por meio de entrevistas com estudantes, egressos/as e gestores/as, que são analisadas com a técnica de análise de conteúdo.

Palavras chave: Ações Afirmativas; Assistência Estudantil; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Estado de conhecimento; Produção do conhecimento.



INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a produção e o sentido do conhecimento estão cada vez mais alinhados e subsumidos às requisições do capital por meio de seu desenvolvimento científico e tecnológico. De encontro a essa perspectiva, o Serviço Social se posiciona na defesa de um projeto contra-hegemônico, ao reconhecer que o conhecimento apresenta-se como um elemento fundamental para a construção dos destinos da humanidade, de modo que estes possam vir a contribuir para a perpetuação das opressões ou para a emancipação política e humana.

Por isso, cada vez mais é relevante pesquisas que objetivam mapear a produção de conhecimento na área do Serviço Social¹ a fim de captar a totalidade histórica (como se configurou a produção do conhecimento), mas também poder perceber os movimentos tendenciais de ascensão de novas temáticas que necessitam ser adensadas (para onde vai a produção do conhecimento da área), enquanto que outras passam a ser silenciadas.

A compreensão do devir histórico, da conformação na sociedade e apropriação de uma determinada temática por parte da categoria profissional, é fundamental para a construção do Estado da Arte/Estado de Conhecimento de dissertações e teses no âmbito dos Programas de Pós-Graduação. Este processo objetiva sintonizar o/a pesquisador/a com o que já está sendo produzido, mas principalmente corrigir desvios em seus projetos de pesquisa e alinhar a pesquisa considerando a relevância, a contribuição e inovação de sua produção para com o avanço da produção do conhecimento na temática escolhida pela área do Serviço Social.

A partir dessas considerações, este artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa acerca da produção do conhecimento na área do Serviço Social sobre Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, utilizando como base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e abarcando o período entre 2012-2018. Ademais, procura também enfocar o processo metodológico da construção dessa pesquisa como estado do conhecimento.

1 Nos anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social, encontram-se apenas 12 trabalhos que trataram da temática da produção do/de conhecimento no Serviço Social, ou seja, representaram 1,03% da produção total do maior evento da categoria profissional na área da pesquisa, dentre um universo de 1.156 trabalhos publicados (ABEPSS, 2018).



BREVES APORTES TEÓRICOS ACERCA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

As pesquisas denominadas de ‘Estado da Arte’, ‘Estado do conhecimento’, ou ainda ‘pesquisas que estudam pesquisas’, possuem caráter bibliográfico, e objetivam inventariar e analisar a produção do conhecimento em uma determinada área do saber, em um determinado período e com base em uma determinada fonte. Podem abarcar teses, dissertações, artigos publicados em periódicos, trabalhos apresentados em anais de eventos, ou seja, a produção científica inserida em um campo científico específico (BORDIEU, 1992).

No que tange ao arcabouço teórico-epistemológico acerca das pesquisas do tipo estado da arte/estado do conhecimento, destacamos os estudos clássicos de Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) e Morosini (2015).

No entendimento de Ferreira (2002, p. 258) as pesquisas do tipo estado da arte possuem caráter bibliográfico e objetivam mapear e discutir a produção acadêmica de um campo de conhecimento. Por isso, “[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]”. Para esta autora, em decorrência do aumento quantitativo de produções, impulsionado pela forma de avaliação da pós-graduação brasileira, além do crescimento qualitativo das temáticas que a academia incorpora como objeto de pesquisa, os/as pesquisadores/as têm a sensação de que não possuem conhecimento acerca da totalidade de pesquisas e estudos em uma determinada área. Sendo assim, a motivação por conhecer o que já foi construído, fazer sua divulgação para a sociedade, com vistas a produzir inovações e buscar o que ainda não foi feito, são pressupostos dos/as pesquisadores/as que escolhem as pesquisas do tipo estado da arte/estado do conhecimento como sua opção metodológica.

Romanowski e Ens (2006) ao refletir sobre as pesquisas do tipo estado da arte em educação, afirmam que o interesse neste tipo de pesquisa deriva da abrangência destes estudos e a sua capacidade em apontar caminhos que vem sendo escolhidos em detrimento de outros. Eles também contribuem para a organização e definição em uma determinada área do conhecimento, pois não se restringem somente à identificação da produção, mas também à análise e posterior categorização, a fim de revelar enfoques e



perspectivas. A partir dessas premissas, as autoras propõem algumas indagações a serem respondidas por este tipo de pesquisa: “Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área?” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

Em relação à diferenciação conceitual e procedimental entre ‘estado da arte’ e ‘estado do conhecimento’, tomamos das autoras a definição.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “*estado da arte*”, recebem esta denominação quando abrangem *toda uma área do conhecimento*, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” *não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área*. O estudo que aborda apenas *um setor das publicações* sobre o tema estudado vem sendo denominado de “*estado do conhecimento*”. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39-40, grifo nosso).

Com base nesta classificação, as autoras consideram que é o/a próprio/a pesquisador/a o/a melhor/a credenciado/a, a fim de realizar suas escolhas metodológicas e enquadrar seu estudo. Além disso, apontam como tendência na escolha do material/*corpus* utilizado nos estudos de estado da arte/estado do conhecimento, teses e dissertações, periódicos de referência nacional e trabalhos apresentados em congressos, pois se tratam de estudos convalidados (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Por sua vez, Morosini (2015, p. 102) define o estado de conhecimento como a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Além disso, a autora introduz a ruptura de pré-conceitos como outra finalidade das pesquisas do estado de conhecimento, além da consulta, sistematização e posterior análise, do que já foi produzido, o que serve para fundamentar uma tese ou dissertação qualificada.

Morosini (2015, p. 106) não difere das outras compreensões teóricas expostas acima, mas ela avança quando chama a atenção para a necessida-



de de ruptura de pré-conceitos que o/a pesquisador possui ao iniciar seu estudo, tendo em vista que “[...] o indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar.”. Daí a contribuição dos estudos sobre estados de conhecimento para ruptura e posterior realinhamento das pesquisas, pois do momento em que os indivíduos escolhem o seu objeto de pesquisa, até a forma mais adequada de compreendê-lo, o/a pesquisador/a possui diversas posições sobre o mesmo.

O PROCESSO DA PESQUISA: CONSTRUINDO UM ESTADO DE CONHECIMENTO

A fim de contextualizar como o Serviço Social, enquanto profissão e área de conhecimento (MOTA, 2013) vêm se apropriando das temáticas ações afirmativas e assistência estudantil, articuladas entre si, realizou-se uma pesquisa do tipo estado de conhecimento, cotejando teses e dissertações. A 1ª etapa priorizou o delineamento da pesquisa, com as definições dos descritores, do período e da fonte para a coleta de dados.

A fonte escolhida foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual consiste num sistema de busca bibliográfica, reunindo registros a partir do ano de 1987. Desde 2002, este catálogo é disponibilizado a fim de facilitar o acesso às teses e às dissertações defendidas em programas de pós-graduação de todo o país.

A escolha dos descritores exige do/a pesquisador/a paciência, pois faz-se necessário realizar uma série de combinações até à versão final definida pelo/a pesquisador/a, tendo em vista que as possibilidades de combinações dos descritores são infinitas. Nesse processo, a cada série de descritores é possível comparar se a série anterior já havia abarcado os resultados atuais, e, assim, sucessivamente. Com isso, a possibilidade de contemplar o maior número de produções se amplia. Para esta pesquisa do estado de conhecimento foi utilizada como versão final a seguinte série de descritores: *cotas AND (permanência OR acesso OR ações afirmativas) AND (ensino superior OR universidade) AND (“assistência estudantil” OR política de Cotas OR cotas raciais OR cotas étnico-raciais OR cotas sociais)*.

Com isso, como resultado da pesquisa realizada junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas 714 produções, sendo



479 dissertações e 154 teses. Delimitando pelo “ANO”, no período entre 2012 a 2018, obteve-se 465 resultados, sendo 286 dissertações e 113 teses, distribuídas nas seguintes áreas do conhecimento:

Quadro 1: Distribuição entre as áreas de conhecimento:

ÁREA DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES	PERCENTUAL
Educação	144	30,96%
Direito	48	10,32%
Sociais e Humanidades	39	8,38%
Administração	33	7,09%
Sociologia	29	6,23%
Serviço Social	21	4,51%
Economia	20	4,30%
Psicologia	18	3,87%
Demais áreas	113	24,3%
Total	465	100%

Fonte: CAPES (2018), elaboração própria.

Como justificativa para a definição do período entre 2012 até 2018, utilizou-se como início o ano de 2012 em virtude de já abarcar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituído no ano de 2010, além de ser o início da política de Cotas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). E como término, o ano de 2018 foi escolhido, por ser o ano da realização da pesquisa a fim de contemplar as produções mais recentes.

Após as demarcações iniciais, a 2ª etapa definiu a seleção do material, a partir da escolha e aplicação do(s) filtro(s) de pesquisa. Elegemos o filtro “ÁREA DO CONHECIMENTO”: SERVIÇO SOCIAL (incluindo Economia Doméstica). Desta forma, obteve-se 21 produções divididas entre 17 dissertações e 4 teses. A partir de sua leitura flutuante percebeu-se que 2 dissertações e 1 tese não se relacionavam com o objetivo da pesquisa e, por isso, foram excluídas. Resultando em um universo final de 18 produções, sendo 15 dissertações e 3 teses.

A etapa posterior foi de organização do material, a partir da criação de um formulário Google®, alimentado com os dados das produções, extraídos dos resumos, introduções, e capítulos da metodologia, visto que nem sempre os resumos apresentavam todos os seus elementos essenciais. Nesse sentido, Ferreira (2002, p. 268) chama a atenção para o fato de que a utilização apenas da leitura e das informações dos resumos pode levar a



algumas limitações nas pesquisas do tipo de estado da arte/estado do conhecimento, pois “É verdade que nem todo resumo traz em sim mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo.” Em suas pesquisas, Romanowski e Ens (2006) também se depararam com as limitações quanto à forma e ao conteúdo dos resumos, os quais possuíam informações restritas e apresentavam limitações. Em razão disso, o processo de alimentação dos dados das produções deve ser minucioso e atento, pois qualquer equívoco afetará o resultado e a veracidade da pesquisa.

A 4ª etapa contemplou a análise do material tendo como base os dados organizados pelo formulário, os quais foram sistematizados e agrupados em 3 eixos temáticos. O Eixo 1 refere-se à caracterização da pesquisa: Tipo de documento, Título, Autoria, Profissão, Instituição e Programa de Pós-Graduação, Ano da defesa, Resumo, Palavras-chave, Problema de pesquisa, Objetivo geral. O Eixo 2, de Metodologia da pesquisa, compreende o Método da pesquisa, Tipo da pesquisa quanto à abordagem, Tipo da pesquisa quanto aos procedimentos técnicos, Técnica(s) utilizada para coleta de dados, Participantes/Sujeitos da pesquisa, Documento(s) utilizado para coleta de dados, Período abrangido pela pesquisa, Técnica de Análise dos Dados. E, o Eixo 3 possibilita uma análise qualitativa a partir das ênfases e tendências que as produções analisadas possuíam em relação às temáticas ações afirmativas e assistência estudantil.

Eixo 1: caracterização da pesquisa

Em relação à autoria das produções, 13 são assistentes sociais, 2 pedagogos, 1 cientista social, 1 advogado e 1 historiadora. Esses dados corroboram a tese defendida por Mota (2013) ao mencionar a interlocução e incorporação pelas ciências humanas e sociais da produção do conhecimento oriunda de intelectuais da área do Serviço Social, além de destacar a crescente demanda pelas pós-graduações em Serviço Social por profissionais de outras áreas, motivados/as pela busca do conhecimento crítico. Os/as autores/as estão distribuídos/as nos seguintes Programas de Pós-Graduação, conforme quadro abaixo:



Quadro 2: Distribuição da quantidade de produções em relação ao PPG e Instituição:

Quantidade Produções	Programa de Pós-Graduação	Instituição
4	PPG Política Social	Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)
3	PPG Serviço Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
2	PPG Serviço Social	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
2	PPG Serviço Social	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
1	PPG Serviço Social	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
1	PPG Serviço Social	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
1	PPG Economia Doméstica	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
1	PPG Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
1	Mestrado em Políticas Públicas	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
1	PPG Serviço Social	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
1	Mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão Social	Universidade Estadual do Ceará (UEC)

Fonte: elaborado pela autora (2018).

No que tange ao ano de defesa: o ano de 2012 não teve nenhuma produção, em 2013 foram produzidos 3 estudos, no ano de 2014 foram 4, em 2015 foram 3 produções, no ano de 2016 apenas 1, enquanto que o ano de 2017 concentrou o maior número tendo 5 estudos, e até o mês novembro/2018, haviam 2 produções.

Acerca das palavras-chave das produções, destaca-se que, em muitas pesquisas de estado da arte/estado do conhecimento, é por meio delas que os/as pesquisadores/as selecionam as produções a serem mapeadas. Desta forma, há de se dar importância no momento de escolha das palavras-chave como descritores da produção científica, a fim de garantir fidedignidade e que realmente possam descrever e representar as principais categorias do estudo.

O conjunto das produções tiveram 37 palavras-chave, onde algumas se repetiram. No entanto, foi possível organizá-las em 4 grupos. No primeiro grupo, com 11 palavras-chave abarcamos: ações afirmativas e política de ações afirmativas; no segundo com os termos educação superior, ensino superior, ensino superior público federal e educação, agrupamos 10 palavras-chave, no terceiro também com 10, incluímos: política de cotas, cotas, cotas sociais, reserva de vagas e cotas étnico-raciais, e no último com 6 palavras-chave abarcamos acesso e permanência e assistência estudantil.



Ainda em relação ao eixo 1, salientamos que nem todas as produções mencionavam o problema de pesquisa, muitas traziam várias questões norteadoras, dificultando a análise. O mesmo ocorreu quanto aos objetivos, os quais nem sempre estavam explicitados de forma correta, ou, por vezes, havia, no mesmo texto, duas indicações de objetivo geral.

Eixo 2: Metodologia da pesquisa

Neste eixo o objetivo é sistematizar os resultados quanto à metodologia da pesquisa, ou seja, quanto aos tipos de pesquisa utilizados nas investigações. Para Romanowski e Ens (2006, p. 45), os estudos de tipo estado da arte mostram

[...] se as pesquisas estão apoiadas na análise de depoimento, nos estudos de um caso, nos estudos de caso do tipo etnográfico, nos estudos descritivos exploratórios, nos estudos de pesquisa-ação, pesquisa ação-colaborativa, nos estudos que fazem a análise da prática pedagógica, a história de vida, a autobiografia, análise das práticas discursivas, pesquisa teórica, pesquisa bibliográfica.

Desta forma, ao saber o que já fora produzido, o/a pesquisador/a pode fazer suas escolhas metodológicas, e contemplar a originalidade da metodologia, e/ou da abordagem teórica e/ou do tema (MOROSINI, 2015).

Nesta pesquisa, os resultados demonstraram que em relação ao método de pesquisa, 9 basearam-se no método dialético fundamentado no materialismo histórico, 6 não mencionaram o método utilizado, 2 qualificaram como enfoque crítico e 1 usou o método estatístico. Quanto à abordagem da pesquisa, 13 foram pesquisas de cunho qualitativo, 4 pesquisas quanti-qualitativa e 1 pesquisa quantitativa. Essas pesquisas utilizaram como procedimento técnico: estudos de caso (12 estudos de caso com pesquisa empírica e 3 estudos de casos baseados em informações documentais), 2 pesquisas foram exclusivamente documentais e 1 estudo de caso múltiplos de caráter documental. Em relação ao tipo de dados coletados, 12 utilizaram dados empíricos (usando de dados bibliográficos e documentais como caráter complementar) e 6 estudos basearam-se exclusivamente em informações advindas de documentos.



Retomando mais uma vez Romanowski e Ens (2006, p. 45), as autoras elencam como um aspecto que deriva desses estudos a identificação das técnicas mais utilizadas nas pesquisas. “Se elas são entrevistas, análise de documentos, observação, questionário, diário ou uma combinação delas, ou se os dados foram coletados por meio de videografia, grupo de discussão, grupo focal ou outra técnica.”. Nesse sentido, as técnicas utilizadas para a coleta de dados empíricos ficaram assim divididas: 12 entrevistas, 4 questionários e 2 observação. Verifica-se a não inclusão do diário de campo como técnica de coleta de dados. Outrossim, o total de respostas é maior que o universo abarcado pelas produções, pois tiveram pesquisas que utilizaram mais de uma técnica.

Para a coleta de dados, os/as participantes da pesquisa empírica na sua maioria foram estudantes (9 estudos abarcaram alunos/as e 2 egressos/as), 5 estudos focaram nos/as gestores/as, 2 nos/as trabalhadores/as da política de assistência estudantil (não sendo exclusivamente assistentes sociais) e 1 contemplou outros participantes/sujeitos (que foram representantes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis - FONAPRACE).

Em relação ao tipo de documento nas quais as pesquisas de caráter documental se basearam, destacamos: 11 documentos institucionais, 8 legislação, 5 artigos, 2 teses/dissertações, 2 relatórios de gestão, 1 doutrina jurídica, 1 peça processual, 1 jornal e 1 revista FONAPRACE e ANDIFES. Na coleta de dados documentais, o total de respostas também é maior que o universo abarcado pelas produções, pois tiveram pesquisas que fizeram utilizaram mais de uma técnica para a coleta de dados.

Quanto ao tipo de análise de dados, sejam eles empíricos e/ou documentais, as pesquisas utilizaram na sua maioria a análise de conteúdo (presente em 9 produções) e apenas 2 optaram pela análise de discurso. Em relação à análise de conteúdo se evidencia o uso dos procedimentos metodológicos formulados por autores tradicionais dessa corrente, como Laurence Bardin e Roque Moraes. Em que pese à análise de discurso, em apenas 1 das 2 pesquisas, foi mencionada a autora Maria Cecília Minayo como base para a análise. Entretanto, diferente do que aconteceu com a análise de conteúdo, na análise de discursos os seus autores clássicos não foram utilizados. Também é necessário pontuar a inexistência da utilização das técnicas análise textual discursiva e análise textual qualitativa nas



pesquisas do Serviço Social nesta área. Ademais, 6 pesquisas não mencionaram a técnica utilizada para a análise dos dados (mesmo que tivesse sido uma análise interpretativa) e 3 escolheram a análise estatística. A soma das respostas totalizou 20, pois a pesquisa quantitativa e 1 pesquisa quanti-quali associaram mais de uma técnica para compor a análise dos dados.

O eixo 2 procurou demonstrar as escolhas metodológicas que mes-trando/as e doutorandos/as fizeram para a construção de suas pesquisas. Ocorre que, além do que já apontamos no eixo 1 em relação à insuficiência de informações nos resumos, e indeterminação quanto ao problema de pesquisa e os objetivos (geral e específicos), a totalidade dos dados sistematizados no eixo 2 apontam para outras fragilidades metodológicas em relação à apropriação do método, das técnicas de coletas de dados, assim como, principalmente, a sua análise. Ocorre que, muitas destas limitações que foram apontadas por Kameyama (1998), ainda persistem nas pesquisas do Serviço Social.

Eixo 3: Análise qualitativa

Neste eixo, a análise qualitativa procurou apontar a ênfase das produções. Assim, os resultados mostraram que as pesquisas no Serviço Social relacionadas às ações afirmativas na sua interface com a assistência estudantil envergam, na sua maioria, para 2 tendências e/ou perspectivas de análise: a 1ª compreende o processo de implantação da política de cotas nas instituições e na 2ª trajetórias dos/as estudantes e egressos/as, conforme sistematizadas nos quadro abaixo:

Quadro 3: Distribuição das tendências e/ou perspectivas das produções:

1 – Processo de implantação da política de cotas nas instituições

- análise da realidade das universidades estaduais da região Nordeste;
- conhecimentos acerca da implementação da política de cotas na instituição;
- sistematização do processo de construção da política de ações afirmativas do IFRS.
- análise do processo de formulação e avaliação da política de cotas na UFPI;
- mudanças no âmbito da educação superior na UFAM com ênfase na adoção da política de ações afirmativas;
- alteração da lei de cotas que passou a incluir estudantes com deficiências e a acessibilidade do IF Sul - campus Pelotas;
- processo de implementação das políticas de ações afirmativas na UFRJ e a proposta institucional de permanência da população negra na UFRJ



2 – Trajetórias dos/as estudantes e egressos/as

- experiências e trajetórias vivenciadas por alunos cotistas da UFJF;
- trajetória acadêmica dos/as estudantes negros/as ingressantes pelas cotas na UFC;
- principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas, as quais interferem em sua permanência na UFV.
- experiências dos estudantes negros acerca da política de ações afirmativas implantada no CEFET-MG campus Araxá;
- trajetórias sociais, escolares/acadêmicas até o mercado de trabalho de egressos cotistas da Faculdade de Serviço Social da UERJ.
- alunos cotistas egressos de escola pública e usuários da política de assistência estudantil da UFRGS;
- perfil dos cotistas ingressantes na UFTM e verificar se são oriundos da classe menos favorecida;
- trajetória de alunos e egressos, observar o desenvolvimento das iniciativas de assistência estudantil

DEMAIS ÊNFASES

- cotas sociais integram uma política social focalizada;
- as cotas, a partir da constitucionalidade pelo STF, criou um novo paradigma jurídico no Brasil;
- relação entre educação superior (seu acesso) e o desenvolvimento social

Fonte: elaboração própria (2018).

A 5ª e última etapa apresenta os resultados da pesquisa em forma de síntese. Nesta pesquisa os dados apontaram que, em sua maioria, a produção do conhecimento no Serviço Social em relação às cotas/ações afirmativas e assistência estudantil são pesquisas qualitativas, que utilizam o materialismo histórico-dialético como método, estudos de caso com dados coletados a partir de material empírico a partir de entrevistas com estudantes, egressos e gestores, os quais são analisados por meio da técnica de análise de conteúdo.

A pesquisa revelou como lacunas que inexistem estudos que tenham como sujeitos participantes de pesquisa somente os/as assistentes sociais e suas concepções e percepções acerca das ações afirmativas em interface com a assistência estudantil. Também ainda não foram realizados estudos que ancorem essas temáticas a partir da perspectiva dos direitos humanos, da ética e do projeto ético-político profissional.

Além dessas lacunas, também se percebeu a pequena quantidade de estudos de caráter mais abrangente (sejam eles nas esferas estaduais ou nacional). No tocante aos fundamentos do Serviço Social, não foram identificados estudos que tratem diretamente das temáticas, tendo em vista a necessidade de compreensão da questão social no Brasil, como uma mediação da questão agrária-racial, constitutivas do processo de formação sócio-histórico brasileiro.

Ademais, não foram localizados estudos no âmbito da formação profissional (priorizando currículos, assim como a apreensão da Lei 10.639/2003),



tendo em vista a publicação, pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), dos Subsídios para o debate sobre a questão étnico-racial na formação em Serviço Social.

Há também de se destacar a massificação da entrevista como técnica de coleta de dados empíricos, o que pode sugerir a pouca habilidade e conhecimento em relação às várias técnicas que podem ser utilizadas, em razão de que a pesquisa exige criatividade, ou ainda fragilidade conceitual e operacional no âmbito das pesquisas no Serviço Social.

Nesta última etapa, convém realizar um contraponto, sempre que possível e também quando houver material para que isso seja feito, com pesquisas anteriores em relação à produção de conhecimento sobre a temática na qual o/a pesquisador/a está se debruçando. Assim, é possível estabelecer o movimento histórico da produção do conhecimento na área e sobre determinada temática, além de avançar para as contradições e seus nexos com a realidade social. Nesse sentido, pesquisas sobre a produção do conhecimento realizadas em determinados período (quinquenal, decenal, etc), trariam grandes contribuições à área no sentido de atualização e rumos do conhecimento produzido acerca das temáticas.

No que se refere às temáticas desta pesquisa, no estudo feito por Kameyama (1998), o qual sistematizou a trajetória da produção de conhecimento em Serviço Social no período entre 1975 a 1997, as categorias ‘ações afirmativas’, ‘cotas’, ‘assistência estudantil’ não foram encontrados. Contudo, a autora menciona, a partir dos dados das dissertações e teses, na seção temática sobre movimentos sociais, que nos anos 1990 surgiam “[...] produções sobre o Movimento Negro, analisado na dimensão das relações raciais, isto é, no combate ao racismo.” (KAMEYAMA, 1998, p. 58).

Já o estudo de Carvalho e Silva e Silva (2005), que analisou 760 produções entre dissertações e teses, no período de 1998 a 2002, aponta que o eixo temático ‘Etnia, gênero, orientação sexual’ concentrava 35 produções, ocupando a 7ª posição e já estava separado de eixo dos ‘movimentos sociais’.

Iamamoto (2011) com o intuito de identificar as tendências vigentes na pesquisa em Serviço Social, analisa o documento ‘Avaliação Trienal dos Programas de Pós-Graduação da CAPES/MEC (2001-2003)’. Com base neste, a autora aponta que a terceira posição nas prioridades de pesquisa da área do Serviço Social possui o foco na cultura, identidades e subjetividades



dos sujeitos, ultrapassando temáticas que historicamente tiveram privilégios na agenda profissional, abarcando um debate relacionado ao Estado e políticas multiculturais, tais como cultura afro-brasileira e direitos étnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos com a pesquisa do tipo estado de conhecimento sobre Ações Afirmativas e Assistência Estudantil na área do Serviço social, percebeu-se que determinadas ênfases nas temáticas são priorizadas em decorrência de outras que são quase totalmente silenciadas.

Em relação aos estudos do tipo estado da arte/estado de/do conhecimento, estes se constituem fundamentais para a produção de dissertações e teses bem fundamentadas, no intuito de perceber lacunas para contribuir no avanço da produção de conhecimento da área. Diante disso, o Serviço Social precisa se apropriar cada vez mais deste tipo de pesquisa, adensando compreensões epistemológicas, a fim de ampliar sua capacidade conceitual e operacional em pesquisa e com isso minimizar o tão propagado ‘mais do mesmo’ da lógica produtivista imposta pela universidade gerencial e neoliberal.

Ainda em relação ao tipo específico desses estudos, ressaltamos a necessidade de todo/a pesquisador/a passar pelo processo de rompimento acerca dos pré-conceitos e das idealizações iniciais sobre a forma de compreensão do seu objeto de pesquisa. Pois não nos esqueçamos de que realidade é material, e não ideal. Ela é dinâmica e processual. Por isso, a forma de captar o movimento do objeto em sua historicidade, totalidade e contradições, não requer conceitos idealizados, mas a compreensão das mediações na sua concretude.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. XVI Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Serviço Social. *Anais*. Vitória, dezembro/2018.

BORDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Editora Ética, 1992.



CARVALHO, Denise BontempoBirche; SILVA e SILVA, Maria Ozanira. *Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, 79, p. 257-272, ago. 2002.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.


KAMEYAMA, Nobuco. A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências (1995 a 1997). *Cadernos Abess*, n. 8. São Paulo: Cortez, p. 33-76, 1998.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOTA, Ana Elizabete. *Serviço Social brasileiro: profissão e área do conhecimento*. R. Katál., Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 17-27, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.





A FORMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE SOCIO-HISTÓRICA E POLÍTICA DO PROCESSO DO ENSINO SUPERIOR

Fabrcia Cristina de Castro Maciel

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Maria Irene Carvalho

RESUMO

Neste artigo apresentamos um breve enquadramento historiográfico e uma reflexão quanto à constituição e expansão da profissão de Serviço Social em Portugal, considerando as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. A partir de uma análise bibliográfica buscamos identificar o contexto de criação das primeiras escolas e as influências teóricas e ideológicas que sustentam a natureza da profissão, identificando algumas influências do Serviço Social do Brasil. Os conteúdos analisados permitiram problematizar as determinações da mundialização do capital e da globalização neoliberal frente as reformas dos sistemas de educação superior e dos processos de formação.

Palavras chave: Formação. Serviço Social. Ensino superior. Portugal.



INTRODUÇÃO

Para analisar a experiência da formação em Serviço Social em Portugal, buscamos apreender como se estruturou os seus regimes políticos e os sistemas econômicos, tendo em conta a forma de organização do Ensino Superior no contexto contemporâneo. Procuramos contextualizar as dinâmicas históricas e sociais do país, e as referentes à origem e à natureza do Serviço Social, identificando as configurações ideopolíticas que esta formação assume ao longo da história. Concomitantemente observamos as semelhanças e influências teóricas e políticas do Serviço Social brasileiro na construção desta profissão em Portugal.

Uma breve historiografia portuguesa contribui para compreendermos os acontecimentos que antecipam a origem do Serviço Social Português e, assim, identificarmos as bases em que se âncora e desenvolve o seu cariz: ora conservador, ora tendendo a um movimento de aproximação com as correntes teóricas mais progressistas ou radicais. Estes apontamentos históricos têm em vista, não explicar a totalidade das dinâmicas sociais, mas servem como balizas factuais para as nossas análises. Cabe-nos destacar também que não temos a compreensão evolucionista ou genealógica da profissão, mas percebemos que as dinâmicas econômicas, sociais e políticas de cada tempo histórico criam necessidades e exigências quanto aos processos laborativos. Assim, o Serviço Social surge com a finalidade de construir respostas às manifestações da questão social emergentes no modo de produção capitalista, sustentado pelo Estado burguês.

O CONTEXTO DE PRÉ-EMERGÊNCIA DO CURSO DO SERVIÇO SOCIAL PORTUGUÊS: ORIGEM E NATUREZA DA FORMAÇÃO

A institucionalização do Serviço Social enquanto prática profissional relaciona-se com o desenvolvimento do capitalismo na fase em que a acumulação do capital atinge o seu estágio monopolista. A historiografia nos apresenta que as primeiras formações se estruturam a partir do final do século XIX, nos Estados Unidos e na Holanda (1899). Em seguida na Inglaterra e Alemanha (1908), posteriormente o curso é iniciado na França em 1911 (CORNEJO; MARTINS, 1992). Para a investigadora Martins (1995) a



gênese e origem do Serviço Social em Portugal enquadra-se neste movimento, associado ao regime liberal, no contexto em que os republicanos tinham como objetivo a laicização do Estado (marcada pelo rigor da separação entre a Igreja e o Estado), a fim de diminuir a influência e o poder da igreja (inclusive no campo social), bem como viabilizar o surgimento dos serviços sociais públicos e privados em Portugal. Deste modo, afirma que a Questão Religiosa e a Questão Social estiveram na base da institucionalização do Serviço Social, na medida em que os republicanos passam a ter como referência as ideais e os princípios éticos do altruísmo e do solidarismo. Então reivindicam alternativas para responder às demandas da pobreza, “conciliando a ideia dos direitos sociais com a justiça liberal” (MARTINS, 1994, p. 23), frente à lógica de intervenção da Igreja e da caridade no campo da assistência. Ademais, de acordo com a autora, já eram obsoletas as formas (benemerência/caridade/filantropia) como a igreja respondia às consequências sociais da ordem capitalista, o que ensejou a necessidade de contrapô-las com o poder médico e a formação de pessoal laico.

A partir do movimento higienista de medicina social, os republicanos defendem a reorganização dos serviços de assistência pública, a profissionalização da enfermagem e a formação de pessoal laico para as organizações de assistência¹. Além disso, altera-se a dinâmica de intervenção das organizações (públicas e privadas) diante da população pauperizada: busca-se romper com a ideia de que os pobres são responsáveis pela sua situação, mas consideram fundamental apreender o “meio” em que a pobreza se manifesta. Para tanto, faz-se necessária a avaliação prévia da situação, estabelecendo uma relação de troca, em que a garantia de direitos implicava no cumprimento de deveres. Conforme enfatiza Martins (1995) “a assistência, na República, não é concebida como direito para todos os pobres”, mas, um “espaço de intermediação entre o mundo da integração e da marginalização” (MARTINS, 1995, p. 26). Em linhas gerais, no período da Primeira República, as tentativas iniciais de formação no âmbito do “Serviço Social” foi encarado como uma forma laica de prestar assistência (principalmente as crianças e menores), não se identificando com os valo-

1 Numa tendência que vinha sendo feito em países como a Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos (MARTINS, 1995, p. 23).



res da Igreja católica, mas com base em valores da solidariedade, de uma moral social laica e concepções republicanas de educação.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO EM ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL: INFLUÊNCIAS TEÓRICO-IDEOLÓGICAS

Entre 1935 e 1990 Portugal contou com apenas três cursos de Serviço Social, a saber: o Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL), em 1935; a Escola Normal Social de Coimbra, em 1937 e; em 1956, no Instituto de Serviço Social do Porto (ISSP). Conforme apresenta-nos Carvalho e Pinto (2015), o Serviço Social Português estruturou-se a partir de um “modelo teórico” positivista, da doutrina social da igreja e da ciência social de *Le Play*. Os primeiros cursos tinham a duração de três anos e os eixos de formação curricular baseavam-se na educação social, medicina social e exercício da prática em instituições sociais. Neste cenário o Serviço Social tinha como finalidade a atuação na dimensão individual e familiar, buscando compreender suas dinâmicas e as dos territórios em que viviam, através de práticas como: inquéritos, visitas, relatórios e monografias.

As dinâmicas internacionais do Pós-Segunda Guerra, a publicação da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem em 1950, influenciaram e foram inspiração de movimentos de resistência ao regime de exceção que se conformava em Portugal. A despeito do contexto político e econômico que tendiam para uma democracia liberal, o regime Salazarista era bem visto por lideranças internacionais, à pretexto de evitar-se “uma revolução em Portugal e o estabelecimento de um Estado comunista na Península Ibérica” (RAMOS; SOUSA; MONTEIRO, 2015, p. 668). Neste momento, entre repressão e concessões, foi criado em 1950, o Sindicato de Assistentes Sociais, educadoras familiares e outros profissionais de Serviço Social, no entanto, seus associados deveriam defender os interesses da nação (CARVALHO; PINTO, 2015). Assim, a atuação destes profissionais acontecia, em sua maioria, nas instituições de solidariedade social, confundindo-se com a ação religiosa e de educação moral nacional. Do ponto de vista da formação foi efetuada uma reformulação dos planos de estudos com a introdução das disciplinas de fi-



losofia, ciências sociais e psicologia (CARVALHO; PINTO, 2015). Reforça-se o processo metodológico de intervenção de Serviço Social de Caso - método do Diagnóstico social, de Mary Richmond (1917), face a um distanciamento dos preceitos doutrinários. A intervenção social já não se destinava prioritariamente para as famílias, mas reorientava-se para problemáticas sociais específicas.

O regime ditatorial em vigor começa a dar sinal de declínio em início da década de 1960, tendo como pano de fundo a crise econômica e a Guerra Colonial, em dois ciclos políticos: o primeiro vai das jornadas oposicionistas, em 1958, à retirada de Salazar do poder, em 1968; e o segundo compreende a assunção de Marcelo Caetano, que preserva o regime fascista diante das condições econômicas, políticas e sociais. Também compõem este cenário o desenvolvimento industrial do país e a necessidade do Estado em garantir a “reprodução da força de trabalho”, através de construção de algumas respostas sociais, tais como proteção social e a melhoria das condições de saúde. De acordo com Carvalho e Pinto (2015), até 1960, o curso de Serviço Social ainda não era considerado como superior, sendo que, em 1961 foi reconhecido como tal. No entanto, ainda não ganha legitimidade de curso universitário.

NOVAS TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL: INFLEXÕES RADICAIS E PERSPECTIVA MARXISTAS

Em meados da década de setenta os profissionais do Serviço Social e as escolas tornam-se mais ativos politicamente. Exemplo disso se expressa nas eleições sindicais dos assistentes sociais de 1973, em que vence a chapa que defendia “o afastamento da legitimidade atribuída pela ditadura salazarista, apregoando que os/as assistentes sociais devem ser conscientes e ativas cooperadoras da Revolução Nacional” (SANTOS; MARTINS, 2016, p. 326,). A influência da tradição marxista ao Serviço Social Português ganha relevância ao conhecer as primeiras produções do movimento de Reconceituação do Serviço Social Latino-Americano, principalmente Brasil, Argentina, Chile, Brasil e Uruguai, através dos documentos de Araxá, Sumaré e Teresópolis (CBCISS, 1986). Destaca-se a este nível também a influência do Professor José Paulo Netto no Instituto superior de Serviço Social de Lis-



boa, o qual contribui para a divulgação do Movimento de Reconceituação latino-americano² em Portugal.

Conforme apontam Santos e Martins (2016), a partir da segunda metade do ano de 1976, observa-se em Portugal uma inflexão política à direita, em que as conquistas evidenciadas pela Revolução dos Cravos em 1974, ficaram vulnerabilizadas devido a uma contrarrevolução protagonizada pelas forças conservadoras e reacionárias. Este movimento também reverbera no interior da profissão, com um conjunto de profissionais a realizar oposição ao projeto crítico, marxista, que se estabelecia no Serviço Social do país. “O conservadorismo se reatualizou enfrentou as tendências do Movimento de Reconceituação, recusando o marxismo e a militância partidária” (SANTOS; MARTINS, 2016, p. 327).

Portanto, no movimento das forças e resistências da categoria, as décadas de 1970 e 1980, foram marcadas por conquistas e constrangimentos em torno da formação em Serviço Social. Conforme apontam Santos e Martins (2016), neste tempo ocorre na profissão uma nova inclinação ao conservadorismo, que se evidencia através do evento promovido pela Caritas, em 1979, denominado ‘Portugal hoje, que Serviço Social?’. Este foi determinante ao processo de retroação a uma direção política da profissão que se moldou no início de sua constituição. Por meio de um feição modernizadora, a Associação de Profissionais de Serviço Social (APSS³), “busca criar um modelo teórico para a reformulação das técnicas e processos da formação, vislumbrando a interdisciplinaridade como ponto de partida e de chegada do Serviço Social” (SANTOS; MARTINS, 2016, p. 327). Por outro lado, destacam-se as conquistas destas duas décadas, tais como: o processo de laicização da profissão; os Institutos de Serviço Social se dedicam à luta pela integração nas universidades pública⁴; a passagem do currículo da li-

2 Esta contribuição se faz possível “por meio de encontros associados à constituição e dinamização da Associação dos Profissionais de Serviço Social (APSS) e de sua revista Cadernos” (SANTOS; MARTINS, p. 326, 2016).

3 Consta a criação da Associação de Profissionais de Serviço Social (APSS) em 1979 e da carreira de acesso à função pública. De acordo com Carvalho e Pinto (2015), definia-se dois tipos de carreira: uma para os diplomados em Serviço Social, carreiras técnicas, e outra para os licenciados (carreira superior).

4 Em 2000 tem início o primeiro curso de Serviço Social em universidade pública. Em um período de 10 anos passou-se de três para 22 cursos de licenciatura em Serviço Social em Portugal, entre públicos e privados.



cenciatura de quatro para cinco anos; o reconhecimento, em 1989, do grau acadêmico da licenciatura em Serviço Social pelo Ministério da Educação de Portugal. Em 1987 o ISSSL realiza convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil, com a finalidade de realizar os cursos de mestrado e doutoramento para professores e assistentes sociais portugueses, o que contribuiu para a divulgação da vertente crítica, de inspiração marxista, do Serviço Social.

Na esteira do neoliberalismo, a profissão então vincula-se às políticas públicas estabelecidas pelo Estado, em parceria com as instituições particulares de solidariedade social para a atenção a grupos específicos tais como as crianças, jovens, idosos e demais situações que exigem intervenção dos assistentes sociais. Para Carvalho e Pinto (2015), é relevante neste período as políticas destinadas a atenção à saúde, os cuidados continuados, e o rendimento mínimo garantido, com destaque para a aprovação de algumas leis⁵ destinadas a implementar respostas às demandas emergentes na sociedade. Assim, os assistentes sociais colocaram-se ao serviço da implementação e gestão das políticas públicas, nos níveis central e local, bem como em organizações lucrativas e não lucrativas, numa perspetiva mais executora do que promotora ou crítica da sociedade. Desde 1986 que Portugal se insere na Comunidade Econômica Europeia (CEE), hoje União Europeia (EU), sendo que este fato trouxe implicações na gestão dos recursos públicos e na implementação das políticas sociais, maioritariamente orientadas pela política neoliberal. De acordo com Santos e Martins (2016), a adequação a esse processo aliado a constantes “políticas de austeridade”⁶, levam ao desmantelamento do Estado Social, acarretando um retrocesso nas condições de vida e de trabalho da população.

A formação em Serviço Social expandiu-se na década de noventa, inseriu-se em Universidades públicas, privadas e em institutos politécnicos. De

5 “Nomeadamente a lei das crianças e jovens em perigo, de 1999, os planos nacionais de ação para a inclusão, de 1999 a 2010, a criação da rede social, em 2000, as respostas integradas de saúde culminando com a criação da rede de cuidados continuados em 2003, reconfigurada em 2006 como rede nacional de cuidados continuados integrados” (CARVALHO; PINTO, 2015, p.81).

6 Que vieram se agravar com a deflagração da Troika 2008, a estabelecer medidas de austeridade que colocam em causa as políticas sociais, caracterizadas pela fragmentação; recursos escassos ou inexistentes; acesso controlado por mecanismos de gestão centrados na eficácia, eficiência e na relação lucro/sustentabilidade.



1996 a 2002 aumentaram o número de oferta de cursos de Serviço Social de 3 para 23 cursos (BRANCO, 2018). A reforma da educação superior, definida na Declaração de Bolonha e que Portugal passa a ser consignatária em 1999 modificou a sua duração e estrutura. Assim os cursos de cinco e de quatro anos passam a ser de três e três anos e meio, com possibilidade de ingresso em mestrados e doutoramentos, gerando-se assim uma formação de fileira e ao longo da vida (CARVALHO; TELES; SILVA, 2019).

O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PÓS DECLARAÇÃO DE BOLONHA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O SERVIÇO SOCIAL

No contexto de mundialização do capital, por meio da globalização e do alargamento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, a União Europeia (UE), altera sua dinâmica e estrutura quanto aos processos de educação e formação no ensino superior. Os governantes de países europeus assumiram o compromisso denominado Declaração de Bolonha (1999), que pretendia, até 2010, criar o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), “coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10). Também denominado Processo de Bolonha, este vem sendo considerado como uma meta-política pública, de um meta-Estado, ou seja, uma política educacional supranacional que desencadeou profunda reforma no Sistema de Ensino Superior Europeu. Conforme apresenta-nos Lima, Azevedo e Catani (2008), seu objetivo político essencial é o ganho de competitividade frente a países e blocos econômicos, sobretudo, aos Estados Unidos da América, para atração de estudantes de outros continentes, principalmente o asiático. Para tal finalidade “esse projeto pan-europeu pretende harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Européia” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 21). Deste modo, intenciona-se facilitar a comparabilidade de formações e sistemas de acreditação, além de estimular a mobilidade de estudantes e diplomados (ALBUQUERQUE; SEIXAS, 2017).

A organização dos cursos no ensino superior passa a ser estruturada em três ciclos de formação, conforme a Lei de Bases: 1º ciclo, grau licen-



ciado, realizado no período de seis a oito semestres; 2º, grau de mestre, concedido após um 2º ciclo de formação superior, com a duração de dois a quatro semestres e integrando uma partes escolar com a duração de um a três semestres, desde que seja cumprido, em conjunto com a formação do primeiro ciclo um mínimo de dez semestres de formação superior ciclo mestrado; 3º, grau de doutor – concedido após um ciclo de formação superior, com duração mínima de seis semestres, desde que seja cumprida, em conjunto com formação dos ciclos antecedentes, um mínimo de 16 semestres de formação superior. Com esta medida, observou-se um encurtamento nas formações de 1º ciclo, em que os cursos desenvolviam-se em períodos de oito a dez semestres, ou seja, quatro ou cinco anos, conforme estrutura curricular de cada instituição de ensino. De acordo com Martins, o Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma que:

[...] a aplicação de Bolonha traduziu-se numa redução substancial do número de horas de aulas, sem o devido apoio tutorial por parte dos professores e sem o desenvolvimento das capacidades de trabalho autónomo por parte dos alunos, o que “pode levar-nos para um caminho de perda de qualidade e de aprofundamento das desigualdades sociais (MARTINS, 2007, p. 02).

Assim, do ponto de vista da dinâmica de formação, o Acordo de Bolonha pretende promover mudanças na forma de ensinar e aprender, procurando tornar os alunos mais independentes e autónomos. Nesta direção, afirmam a necessidade da *aprendizagem ao longo da vida*, que, para Lima, Azevedo e Catani (2008) visa “conferir protagonismo às vertentes mais competitivas e individualistas, à adaptação e à empregabilidade, ao treinamento e à qualificação para o crescimento econômico” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 06).

Ao considerar os aspetos da gestão do processo de implementação do Acordo de Bolonha, os autores estudados para este artigo apontam pelo menos dois pontos nevrálgicos: o déficit democrático quantos as decisões políticas no processo de reforma do ensino superior, delegando estas aos Ministros da Educação ou os Chefes de Estado e de Governo; e, o deslocamento da formulação das políticas para a educação em nível supranacional, alterando o papel do Estado Nação na condução da reforma nos



campos da regulação dos processos formativos, avaliação e acreditação dos cursos. Para Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 12), “assiste-se o complexo processo de redução da autonomia relativa dos estados nacionais em matéria de educação superior”. Neste sentido, as associações representativas dos estudantes europeus (European Students Union - ESU) chamam a atenção para questões críticas ao processo de implementação do Acordo de Bolonha, tais como: entraves financeiros à mobilidade; frágil participação estudantil nos processos de avaliação; dificuldade no acesso ao segundo ciclo (mestrado) e ao terceiro ciclo (doutorado) em alguns países; taxas de propina elevadíssimas de custos reais por aluno. Ao observarmos os relatórios⁷ produzidos pela ESU, verificamos que as análises atuais reafirmam os questionamentos dos estudantes. Como exemplo, em 2018, 40% da National Student Union discordam que todas as reformas implementadas em Bolonha foram de alta qualidade.

Como já referimos, o curso de Serviço Social irá se enquadrar na reformulação no ensino superior a partir das normas estabelecidas na Declaração de Bolonha, alterando as estruturas curriculares e a filosofia de base dos cursos. Apresenta a ideia da formação ao longo da vida, com uma mudança radical quanto ao tempo de formação para o ciclo base, que passa a ser de seis a sete semestres (três ou três anos e meio). A formação continuada (ou em fileira) para os mestrados deve ser de dois anos, e mais três anos para o doutoramento, exigindo um investimento de tempo e recursos financeiros que, muitas vezes, torna o processo de formação excludente. Esta política de ensino superior desenvolveu processo de avaliação, com a criação de agências para o efeito. Ao nível do serviço social, existe uma comissão que avalia a formação e a qualidade do ensino. Esta comissão ao avaliar os cursos de serviço social tem recomendado o encerramento de alguns cursos que não apresentam a qualidade exigida nomeadamente falta de professores da área e por falta de disciplinas nucleares do Serviço Social. Atualmente há em funcionamento 17 cursos de serviços social, 14 mestrados e três doutoramentos (GARCIA, 2018).

7 Os relatórios produzidos pela União dos Estudantes Europeus (ESU), intitulado Bologna with Student Eyes (ESIB), apresentam apontamentos quanto a processo de implementação do Acordo de Bolonha. <https://www.esu-online.org/?news=bologna-student-eyes-2018-ministers-urged-ensure-proper-implementation-education-accessible>



Diante disto, em relação ao aspecto acadêmico, podemos inferir que alguma dimensão do processo formativo deixa de fazer parte das experiências ofertadas pelos licenciaturas: seja no âmbito da investigação, dos conteúdos, ou até mesmo das atividades em campo (estágios e/ou projetos de extensão). Ademais, a reestruturação dos cursos e dos currículos, apontam Carvalho, Teles e Silva (2019, p. 28) irão provocar “uma massificação do ensino que valoriza mais o saber fazer do que o fazer pensar”. A formação em Serviço Social centra-se mais no tecnicismo, como foco na competência para a ação, deixando de valorizar as competências reflexivas e de investigação, reforçando a lógica de um tipo de formação que busca responder mais às exigências do mercado, e menos às necessidades da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das referências teóricas desenvolvidas pelos acadêmicos do Serviço Social Português, demonstramos que o curso neste país é uma profissão que se estrutura na ordem da sociedade capitalista, subordinada a fundamentos conservadores do Estado burguês e sustentado por um governo ditatorial. Em sua origem, do ponto de vista teórico, o Serviço Social Português foi influenciado pelas experiências dos países Europeus, como Alemanha, França, bem como do Serviço Social norte americano de feição positivista. Seguiu com orientação da doutrina social da igreja e da ciência social de Le Play por um período extenso e que coincidia com o regime político de exceção. Por sua vez, o movimento de reconcentração brasileiro (e da América Latina) teve um papel fundamental na revisão dos princípios norteadores da formação profissional, levando-o a uma guinada progressista.

Com a entrada de Portugal na EU a política neoliberal, os movimentos e acordos transnacionais conduziram a um processo de profundas reformas no campo da educação superior em países europeus, com rebatimentos na formação em Serviço Social. Em consequência deste novo cenário, observaram-se alterações nos processos e condições de trabalho dos assistentes sociais⁸.

8 Apontam Carvalho e Pinto (2015) que foi iniciado em 2001, pela Associação de Profissionais de Serviço Social, um processo pelo reconhecimento de uma ordem dos assistentes sociais (OAS). Várias ações estratégicas foram enviadas junto ao poder político para o reconhecimento da mesma, o que aconteceu no mês de julho de 2019.



Não obstante os desafios de uma profissão que se coloca no cerne das contradições de classe existentes na sociedade capitalista e na sociabilidade que esta enseja, neste tempo, o Serviço Social enfrenta também igualmente questões internas quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos na formação e prática. Em outros termos, esta profissão ganha contornos e distinções a partir da fase em que se encontra o capitalismo, frente, inclusive, à resposta elaborada pelos Estados Nação às manifestações da Questão Social. A profissão desenvolve-se entre as tendências conservadoras e de resistência progressista diante da ordem do capital, o que se expressa tanto nos processos formativos, nos currículos, quanto nas ações, práticas, posicionamentos teóricos e políticas engendrados pela categoria.

Na lógica da globalização neoliberal, as reformas implementadas pelos Estados, guardam semelhanças a partir da adoção de seus princípios políticos, econômicos, sociais, culturais e de políticas educacionais, tendo relevante papel as instâncias transnacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial. Especificamente, a Declaração de Bolonha (1999) foi um marco fundamental na redefinição das políticas de educação superior, não somente para os países que compõem o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), mas, tem influenciando as reformas do ensino superior de vários outros países. As consequências políticas, econômicas, sociais e culturais das determinações de Bolonha vem sendo analisadas por diversas instâncias com a finalidade de apreender seus mais significativos impactos, quais sejam: qualidade da formação, mobilidade de acesso, competitividade, empregabilidade.

A reflexão sobre a origem e expansão do curso de Serviço Social em Portugal, foi realizada na esteira das transformações ocorridas por ocasião dos determinantes transnacionais, bem como consideramos as especificidades da categoria, e das exigências impostas a ela, para o exercício de práxis.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. P.; SEIXAS, A.M.O. Ensino Superior Pós Bolonha: pistas para uma reflexão crítica na Contemporaneidade. In: *O Ensino Superior Pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2017.



BRANKO, F. *Social WorkEducation: The PortugueseStory in a local and global. Pesrpective, Practice*, 30:4, 271-291, 2018. DOI: 10.1080/09503153.2018.1485144.

BRITO, E. B. C. *As Implicações do Processo de Bolonha na Formação de Professores: um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal*. Tese doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Departamento de Psicologia e Educação. Universidade da Beira, 2012.

CBCISS, *Teorização do Serviço Social*. Documentos Araxá, Teresópolis e Sumaré 2 ed., Rio de Janeiro: Agir – CBCISS, 1986.

CARVALHO, M. I.; PINTO, C. Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 121, p. 66-94, jan./mar. 2015. Acesso 2019. <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n121/0101-6628-sssoc-n121-0066.pdf>

CARVALHO, M. I. ; TELES, H.; SILVA, T. *Serviço Social em Portugal: da formação à profissão*. Mimeo, Lisboa, 2017.

CARVALHO, M. I. ; TELES, H. e SILVA, T. *Fromexclusivitytomassificationof social workeducation in Portugal*. Limits, potentialities, andchallenges, *Social WorkEdu- cation*, 38:6, 689-706, 2019.

CHAUÍ, M. de S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CORNEJO, B. A. H.; MARTINS, A. M. C. Serviço Social Português: da sua gênese e emergência. In: *Série: História do Serviço Social Português*. Departamento de Pós-graduação do Instituto Superior de Serviço Social. Mimeo, Lisboa, 1992.

GARCIA, A.P. Serviço Social no ensino Graduado e Pós-graduado em Portugal, in Maria Irene Carvalho (coord): *Serviço Social em Educação*, pp. 185-199, 2018.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a Avaliação a Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.

MARTINS, A. M. C. *O Processo de Bolonha e a formação em Serviço Social: questões e problemas*. Comunicação apresentada no Dia Mundial do Assistente Social, APSS/AIDSS, Matosinhos, 27 de Março de 2007. Acesso em ago/2019. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF02/O%20Processo%20de%20Bolonha.pdf>

MARTINS, A. M. *Gênese, emergência e institucionalização do serviço social português: a escola normal social de Coimbra*, Universidade de Coimbra: 1995. Acesso emago/2019. Disponível em: http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/3956/1/is_11_12_1995_3.pdf

MARTINS, A. M. C.; SANTOS, C. M. A formação do assistente social em Portugal: tendências críticas em questão. Florianópolis, *Revista Katálysis*. V. 19, n. 3, p. 324-332, out./dez. 2016.

RAMOS, R.; SOUSA, B. V.; MONTEIRO, N.G. *História de Portugal*. Lisboa, A Espera dos Livros, 8 ed: abril de 2015.





A IMPORTÂNCIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: O AVANÇO NEOLIBERAL NO BRASIL COMO AMEAÇA ÀS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIAS

Millena Rivânia Brilhante Campêlo

RESUMO

O referido artigo apresenta uma análise acerca da ofensiva neoliberal no Brasil, seus rebatimentos nas políticas de permanência universitárias e a Assistência Estudantil como instrumento de garantia do direito à educação nesse contexto adverso. A pesquisa utiliza o materialismo histórico dialético como método de análise e é baseada em pesquisa bibliográfica, documental e análise de dados. Verificou-se que apesar do ensino superior público ser um direito de cidadania, a conjuntura política nacional opera um processo de sucateamento das universidades federais, revelando-se como uma das expressões da Questão Social e tornando necessário o tensionamento político em defesa do ensino superior público.

Palavras chave: Neoliberalismo; Questão Social; Educação; Universidades Federais; Assistência Estudantil.



INTRODUÇÃO

Ao longo da história do Brasil, desde a sua colonização, negros, pobres e índios foram incumbidos de outras atribuições que não incluíam a educação, tampouco a formação superior. Estes eram funcionais ao modo de produção capitalista, ao passo em que compunha a classe trabalhadora necessária para a reprodução desse sistema. Apesar da educação ser considerada um direito social de cidadania, desde a Constituição Federal de 1988, a raiz histórica dessa exclusão perdura até a atualidade e ultrapassa a legalidade. No tocante a população negra, o CFESS (2019), baseado em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2017, relata que “[...] mais da metade da população brasileira (54%) é de pessoas pretas ou pardas, [...]” (CFESS, 2019). Portanto, sendo o Brasil um país majoritariamente negro, é imprescindível que essa população, bem como os pobres e os índios, acesse o ensino superior.

Mesmo com algumas iniciativas legais tomadas, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e diminuir o número de evasão² universitária, as dificuldades se acentuam na atualidade frente ao cenário brasileiro, marcado por um governo caracterizado pela sua posição política de extrema-direita, baseado no conservadorismo e cumprindo uma agenda neoliberal de contrarreforma do Estado. O acesso à educação, portanto, revela-se como uma das expressões da Questão Social,

Partindo da situação elucidada, o presente estudo objetiva compreender a ofensiva neoliberal no Brasil e seus rebatimentos nas políticas de permanência universitárias. Para isso, a perspectiva de método adotada para orientar a pesquisa foi o materialismo histórico dialético de Karl Marx, que, no entendimento de Netto (2011), busca compreender a estrutura dinâmica do objeto, de sua existência real e efetiva, independente das representações do pesquisador. Portanto, a Assistência Estudantil, enquanto política de permanência, deve ser estudada através de um viés crítico, de uma análise histórica e que a compreenda dentro de uma totalidade. Ainda, a pesquisa foi do tipo qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo exploratório e contou com o procedimento de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise de dados. O artigo está dividido em 3 blocos: a princí-



pio foi abordada a história da universidade no Brasil; depois as legislações acerca da Assistência Estudantil e, por fim, os impactos dos avanços neoliberais nessa política, seguido de uma conclusão crítica.

A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: DO DIREITO DA MINORIA PARA O DIREITO DE CIDADANIA

O ensino superior no Brasil, de acordo com Coelho e Volpato (2003), data do seu período de colonização. Com a vinda da família real, as primeiras alternativas de formação profissional foram criadas, restritas às faculdades de Medicina, Direito e Politécnica. O objetivo era formar profissionais liberais para atuar no Estado e servir à Coroa. Mendonça (2000) ilustra essa finalidade ao afirmar que “outros cursos foram ainda criados, [...], todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infra-estrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia [...]” (MENDONÇA, 2000, p.134). Nessa perspectiva, o caráter científico era pouco desenvolvido e o ensino tinha uma orientação meramente profissional, de cunho técnico, visando o atendimento das necessidades imediatas do império.

Até então o ensino universitário dos brasileiros estava atrelado à Portugal, sobretudo às universidades de Coimbra e Évora. Essa condição revela o caráter altamente elitista do ensino superior em sua origem, posto que o acesso dependia exclusivamente da sua condição de classe e da posição social do indivíduo, no que diz respeito a condição econômica para a viagem, admissão na universidade e permanência na metrópole (COELHO E VOLPATO, 2003). Essa dependência acadêmica do Brasil com Portugal é interpretada por Mendonça (2000) como uma política oficial portuguesa, pois a necessidade de ir ao reino estudar conformava um forte vínculo que assegurava a dependência das colônias, em um jogo político e ideológico em prol da dependência colonial e da soberania da metrópole.

Nos primeiros três séculos de colonização, segundo Teixeira (1989), graduaram-se na universidade de Coimbra mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil. Esse número refere-se unicamente à elite brasileira, o que apontam para a estrutura excludente do ensino superior e da formação profissional do país. A colônia era composta majoritariamente por negros, índios e brancos pobres que não possuíam condições objetivas de ingresso no en-



sino superior, sendo este um acesso elitizado. As relações sociais vigentes, portanto, não permitiam que as camadas da sociedade tidas como “inferiores” usufruíssem desse ensino (COELHO E VOLPATO, 2003).

Nesse cenário, esses indivíduos foram excluídos historicamente do acesso à educação e reinseridos nessa sociabilidade como força de trabalho, até então escrava, para servir ao capital. Yazbek (2004), apoiada em Martins (1991), define exclusão como

[...] uma forma de pertencimento, de inserção na vida social. Trata-se de uma inclusão que se faz pela exclusão, de uma modalidade de inserção que se define paradoxalmente pela não participação e pelo mínimo usufruto da riqueza socialmente construída. É uma exclusão integrativa como assinala Martins. Para ele estamos diante de um processo que se atualiza e alcança grupos crescentes “ nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres” (lembra aqui os negros, os velhos, as mulheres, as diferentes etnias etc). (YAZBEK, 2004, p. 34).

As marcas da sociedade colonial, que abrangem fortes desigualdades, opressão e a cultura senhorial, perdurou por todo seu período e o ultrapassou, mantendo-se no Brasil Império e apresentando traços marcantes no Brasil República. Seguindo essas características, a primeira universidade brasileira só foi institucionalizada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro. (CHAUÍ, 2001). No entanto, o ingresso nesta e nas universidades posteriormente criadas ainda era limitado a elite brasileira.

No tocante ao alcance das camadas populares ao ensino superior, Coelho e Volpato (2003) destaca que as condições que o favoreceram foram mudanças substanciais ocorridas no campo político e econômico, sobretudo na década de 1940. Dentre elas é possível citar a industrialização do país; a substituição parcial da economia agroexportadora por um modelo de importação; a intensificação da urbanização; maior intervenção do Estado na economia e a ascensão de governos populistas, nacionalistas e desenvolvimentistas, à exemplo do governo Vargas. Diante dessas mudanças, foi possível, em primeira instância, o ingresso da “classe média” no ensino superior. A finalidade era compor a força de trabalho especializada requisitada pelo capital internacional e a sustentação das transformações ocorridas.



No mesmo período, a ampla participação política da comunidade acadêmica, organizada em movimentos sociais, contribuiu em grande medida para a expansão do acesso à educação (COELHO E VOLPATO, 2003). Entretanto, a compreensão da educação básica e do ensino superior como um direito social, cabível a todos, só se consolidou legalmente a partir da Constituição de 1988, fruto de intensas lutas e reivindicações. O Art. 6º, presente no capítulo II da referida Constituição, delinea os seguintes direitos como sociais: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 18). Nessa perspectiva o Estado brasileiro tornou-se responsável legal pela sua oferta.

A respeito do ensino superior, o Art. 208, no inciso V, descreve como dever do Estado garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p. 124). Ademais, para nortear todos os níveis de ensino no Brasil, a Carta Constituinte destaca no Art. 206 os princípios de “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte o saber; [...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...]” (BRASIL, 1988, p. 123).

Partindo do histórico mencionado, a Constituição Federal de 1988 de fato representa um marco na conquista do direito à educação superior, visto que tanta conjuntura colonial quanto no desenvolvimento da república tal direito era impensável. Mesmo com a abolição da escravatura, nos primeiros anos de República, a ascensão dos jovens de origem popular por meio da educação era uma tarefa improvável. Logo, constitucionalmente, a educação e o ensino superior atingiram o patamar de direito social, considerados, agora, não mais como um direito da minoria, mas como um direito de cidadania.

ANALISE DO APARATO LEGAL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO PROCESSO DE PERMANÊNCIA NAS UNIVERSIDADES

A institucionalização do acesso à educação não implica diretamente na sua efetivação, visto que o capitalismo contemporâneo põe sob erosão as



conquistas dos direitos em detrimento da redução de custo para o social e sua transferência para o círculo das finanças. Tal processo negligencia o acesso ao direito e fortalece a lógica mercantil, assim a educação é delineada sobre pressupostos de mercadoria.

Nesse cenário, o CFESS (2001) destaca que

[...] se é responsabilidade e dever do Estado promover a Educação Pública, *garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola*, conseqüentemente faz parte de sua competência dotar o sistema da infra-estrutura necessária para que seja assegurada a efetivação deste direito (CFESS, 2001, p. 11).

Portanto, considerando o histórico elucidado, é imprescindível a criação de estratégias que operem a garantia desse direito e forneça a infraestrutura não apenas física, mais também legal no que concerne ao acesso e permanência da classe trabalhadora nas universidades. À exemplo, a Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, destina uma determinada reserva obrigatória de vagas das instituições federais de educação para estudantes oriundos das escolas públicas, bem como para estudantes de famílias com renda inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa. São assistidos por essa Lei, ainda, os negros, os indígenas e as pessoas com deficiência.

A Lei 12.711 visa reiterar o direito à educação historicamente negado a essa parcela da população, composta pelos negros, os índios e a população pobre. Trata-se, em vista disso, de uma tentativa de reparação histórica do acesso vetado e da perpetuação dessa negação na história do Brasil. A desigualdade de classe, raça e etnia, presente no ensino superior brasileiro, é objeto de retificação da Lei em questão.

Outra legislação que visa contribuir para o maior acesso da população ao ensino superior no Brasil é o Decreto N° 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O programa tem por objetivo, de acordo com o Art. 1° “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). O REUNI pretende a redução das



taxas de evasão e a ampliação de políticas de inclusão e Assistência Estudantil, por meio da expansão de acesso, permanência e estrutura física e de ensino das universidades federais.

As políticas de Assistência Estudantil, por sua vez, objeto da presente pesquisa, foi consolidada principalmente pelo Decreto N° 7.234, de 19 de julho de 2010, o qual trata sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). A principal finalidade do PNAES, como exposto no Art. 1° é “[...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010). O desafio que o programa objetiva enfrentar diz respeito as condições de permanência da população assistida nessas instituições, reduzindo a taxa de evasão universitária e contribuindo para democratizar a permanência e conclusão do ensino superior. Para isso, estabelece como ações de Assistência Estudantil, no parágrafo 1° do decreto em questão, os benefícios de moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Tais ações são imprescindíveis para a permanência de estudantes que vivenciam situação de pobreza na universidade, visto que as famílias não possuem condições de rendimento para efetuar essa promoção. Assim, moradia, alimentação, bolsas, entre outras são decisivas na conclusão do ensino superior para àqueles que advêm da realidade de privação.

Para viabilizar esse programa é necessário um profissional do Serviço Social, definido por Yamamoto (2009) como “[...] uma especialização do trabalho da sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho[...]” (IAMAMOTO, 2009, p. 10). No capitalismo contemporâneo, a profissão incorpora as demandas da educação, sobretudo as do âmbito da Assistência Estudantil. O Assistente Social na esfera do Estado é, portanto, o profissional responsável pela efetivação desse direito e por viabilizar as ações assistenciais da educação. Para além da execução do PNAES, atua na luta permanente pelo direito à educação e ao acesso e permanência da classe trabalhadora no ensino superior, por meio dos movimentos sociais organizados e da atuação cotidiana, pautado em seu Código de Ética Profissional.



O PNAES, operacionalizado pelos Assistentes Sociais é, nesses termos, encarado como uma conquista no campo educacional, embora obtida tardiamente, apenas em 2010. A postura crítica e democrática desses profissionais contribui para a efetivação do programa, que se apresenta necessária e imprescindível na sociabilidade atual, para a superação da cultura privativa e elitizada do ensino superior no país e, sobretudo, para fornecer as condições necessárias à permanência de jovens oriundos da classe trabalhadora nas universidades.

Tais Leis possibilitam as condições objetivas para o ingresso e permanência de estudantes provenientes da classe excluída da riqueza socialmente produzida nas universidades federais, fato que contribui para uma melhoria de vida, além do exercício da cidadania. Todavia, como já apontado, a atual conjuntura está permeada pelos avanços neoliberais que destoam à noção de direito à educação superior, desse modo, o próximo tópico objetiva realizar alguns apontamentos sobre esse processo.

AVANÇOS NEOLIBERAIS E SEUS IMPACTOS NA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA

Na contemporaneidade, o cenário descrito de tênues, mas significativos avanços sociais no campo da educação, vê-se ameaçado frente ao avanço neoliberal. Este, se apresenta como estratégia do capital para enfrentamento da crise econômica, sobretudo no Brasil, país de economia dependente. Nessa lógica, toda e qualquer iniciativa que limite o desenvolvimento do capital tende a ser destruída. A ideologia neoliberal, tal como caracterizada por Netto e Braz (2009):

[...] compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de os indivíduos realizar seus propósitos privados), fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*). [...] (NETTO E BRAZ, 2009, p. 238).

A desigualdade naturalizada pelos preceitos neoliberais nada mais é do que a Questão Social e suas manifestações, definida por Iamamoto (2002) como o:



[...] conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. [...] A questão social expressa, portanto, desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização (Iamamoto, 2002, p. 26).

É, portanto, “[...] mais do que pobreza e desigualdade. Ela expressa a banalização do humano, resultante de indiferença frente à esfera das necessidades das grandes maiorias e dos direitos a elas atinentes [...]” (IAMAMOTO, 2009, p. 22).

Diante da naturalização da desigualdade e a sua necessidade para a manutenção do neoliberalismo, o Estado interventor em uma dimensão democrática passou a ser atacado pelo grande capital, à medida em que este é contrário às suas prerrogativas. Para o ideário neoliberal, o Estado, tal qual estava posto, era tido como anacrônico e devia ser reformado, visto que essas desigualdades são impensáveis sem a intervenção do Estado. A referida reforma, no entanto, se configura para Netto e Braz (2009) como um processo de contrarreforma, ao passo em que

[...] pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra *reforma* perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; *a partir dos anos 80 do século XX, sob o rótulo de reforma(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contra-reforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais* (NETTO E BRAZ, 2009, p. 239).

A ofensiva neoliberal enfraquece e ameaça os direitos historicamente conquistados mediante um longo percurso de lutas da classe trabalhadora. O CFESS (2001) aponta que “[...] poucos são os direitos sociais que estão sendo regulamentados e praticados no atual contexto de ‘neoliberalismo tardio’ ou também denominado de ‘modernização’. [...]” (CFESS, 2001, p. 08). Logo, a problemática da educação, no tocante as desigualdades de acesso, as dificuldades sociais e econômicas de permanência e a frágil consolidação desta como direito social, acarretando na sua privatização, se revela como uma das expressões da Questão Social que, no capitalismo contemporâneos, apresenta diversificadas manifestações (IAMAMOTO, 2009).



O Serviço Social, tendo como objeto de sua ação profissional a Questão Social, diante dessa conjuntura enfrenta um grande desafio no que concerne a efetivação de suas atribuições. Isso ocorre pelo antagonismo contundente entre o projeto neoliberal e o Projeto Ético-político da profissão. Assim, o CFESS (2001) destaca a importância de o Assistente Social pautar a sua atuação profissional no âmbito da educação, no referido projeto, ao passo em que “[...] a inserção e a permanência na escola de um grande contingente da população brasileira que ainda flutua entre uma precária inclusão e exclusão, constitui-se em um compromisso assumido também pelos profissionais de Serviço Social. [...]” (CFESS, 2001, p. 08).

Os desafios acentuam-se com o avanço da extrema direita, ocorrido também no Brasil. A esse respeito, Calil (2016) delinea alguns dos aspectos e manifestações da sua ascensão:

[...] atuação de meios de comunicação e aparelhos privados de hegemonia voltados à disseminação de visões de mundo reacionárias, privatizações e ajuste social, repressão policial, machismo, instrumentalização do discurso “anti-corrupção”, reordenamento urbano excludente, 6 da vida, avanço do “politicamente incorreto” agressivo e desqualificador... [...] (CALIL, 2016).

Nesse sentido avança também o conservadorismo no Brasil, como uma estratégia ideológica oriunda de uma rede hegemônica de aparelhos privados, constituída pelos grupos dominantes em oposição a classe trabalhadora e a sua estrutura organizativa. Seu avanço, gesta-se justamente pela fragilização da luta e mobilização da classe operária.

À exemplo do espriamento da extrema-direita no Brasil, é possível citar o governo em curso, de Jair Messias Bolsonaro. Apenas no primeiro ano de exercício, o governo Bolsonaro efetuou diversos ataques ao ensino superior brasileiro. Nesse seguimento, as universidades e os institutos federais sofreram no primeiro semestre um bloqueio orçamentário, substanciando o congelamento de gastos da educação por 20 anos, ocorrido no governo Temer, com a PEC 241/55 e os cortes já executados pelo governo Dilma. De acordo com o portal de notícias G1, R\$ 5,8 bilhões foram bloqueados do Ministério da Educação em abril de 2019 e mais R\$ 348,47 milhões em julho do referido ano, por meio de políticas de contingenciamento. Destes, R\$ 2,2 bilhões seriam destinados para as uni-



versidades federais. Ainda, foram cortadas 5.613 bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Diante da investida do governo atual brasileiro sobre o ensino público federal, milhares de estudantes em todo o país se reuniram em protestos e manifestações públicas, contrários aos cortes e contingenciamentos e em defesa da educação como um direito de cidadania. A luta organizada do movimento estudantil brasileiro proporcionou no segundo semestre a liberação de R\$ 1,99 bilhão do orçamento do Ministério da Educação e, ainda, 3.182 bolsas de pós-graduação. Porém, seguem R\$ 3,8 bilhões bloqueados e 2.431 bolsas suspensas.

A agenda neoliberal cumprida por esse governo, implementada sem nenhuma forma de mediação voltada para o social, coloca em risco todos os direitos até então conquistados. A educação, especificamente, não só passa a não ser prioridade das ações estatais como se configura em uma ameaça à ordem e a ideologia vigente, pelo seu caráter formador crítico e o poder de luta e conquista que possui, virando alvo de suas ofensivas. Assim, outra estratégia de sucateamento da educação superior pública é o Future-se, projeto do Ministério da Educação (MEC) que está em processo de avaliação e aprovação. O referido projeto tem como suposta finalidade fornecer maior autonomia as Instituições Federais de Ensino superior (IFES), através de contratos entre as instituições e as Organizações Sociais (OS).

Se efetivado, o Future-se pode causar uma dependência das universidades, até então públicas, à iniciativa privada, pois seriam geridas por empresas privadas. Fato semelhante ocorreu com os Hospitais Universitários Federais (HUF), que teve a sua gestão repassada para a Empresa brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). O projeto, portanto, desresponsabiliza o Estado pelo financiamento da educação, em mais uma tentativa de privatização e mercantilização desse direito. Nessa perspectiva, é entregue para o capital um serviço antes ofertado pelo Estado como direito social, para a exploração privada e lucrativa, isenta da percepção de direito. A condição de acesso a tal direito passa a ser o poder de compra e consumo, excluindo novamente a população historicamente denegada de acessá-los.

A Assistência Estudantil, no entanto, não sofreu cortes diretos. O PNAES, especificamente, teve entre os anos de 2012 a 2015 um valor investido de mais de R\$ 2,7 bilhões de acordo com o Relatório Anual de Avaliação



do Plano Plurianual 2016-2019, em 2016 esse valor foi de R\$ 993 milhões e, no ano seguinte de R\$ 984,3 milhões. A ausência de cortes nesse programa, porém, não conforma um fato positivo, uma vez que esse orçamento está estagnado, sobretudo em um cenário de expansão da rede federal e a consequente expansão de vagas públicas. O referido relatório destaca a interiorização das universidades com a criação de 58 novos campi e quatro novas universidades federais localizadas nas regiões Norte e Nordeste, no período de 2011-2016. Nesse seguimento, as universidades federais registraram 1.133.172 matrículas em cursos de graduação presencial no mesmo período (BRASIL, 2016, p.73).

É possível inferir, portanto, que a expansão do ensino superior, proporcionado pelo REUNI, ocorreu apenas em termos quantitativos. A rede foi de fato ampliada, porém não foram ofertadas condições objetivas para comportar os novos ingressos, acarretando em uma massificação do ensino superior não qualificada. Vale salientar, ainda, que o orçamento PNAES não sofreu alterações no sentido de acompanhar essa ampliação de vagas e atender aos novos alunos, especialmente para assistir as regiões do Norte e Nordeste, campo da maior expansão e interiorização, caracterizadas pelos níveis mais elevados de pauperização do Brasil.

Os fatos supracitados explicam a seletividade das políticas de Assistência Estudantil e, em consequente, os desafios dos profissionais do Serviço Social que as operam. Diante da disparidade entre os alunos ingressos, legalmente beneficiários do programa, e os recursos empregados, é necessário a realização de uma triagem entre os estudantes, escolhendo os mais vulneráveis entre os vulneráveis. Com um número maior de estudantes nas universidades federais e o mesmo valor empregado no programa, muitos alunos ficam desassistidos, fato este que conforma a política de permanência como focalizada e seletiva.

Os estudantes oriundos da classe trabalhadora, nesse contexto, têm a sua permanência na universidade ameaçada. Além da própria dificuldade de manutenção dessas instituições, muitos dependem de bolsas, como as da CAPES, para a permanência na universidade e até mesmo para sua subsistência. Os desafios à essa parcela da população acentuam-se com avanços neoliberais, operados por um governo antidemocrático e conservador, ao passo em que o aparato legal mais importante da política de per-



manência, o PNAES, trata-se de um decreto, podendo ser revogado. Logo, a Assistência Estudantil está inserida em um conjunto de outras medidas que precisam estar alinhadas para sua efetivação, sendo a conjuntura política decisiva para a sua garantia ou sucateamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo algumas considerações acerca dos dados apresentados, no concernente as ofensivas contundentes realizadas à educação pelo governo atual, é possível inferir que o ensino superior brasileiro está em processo de sucateamento em meio ao avanço neoliberal. O tripé ensino, pesquisa e extensão, que compõe as universidades brasileiras, fica sob ameaça ao passo em que as bolsas que financiam as pesquisas realizadas em todos os níveis de graduação são cortadas.

Para além disso, o próprio funcionamento das universidades federais entra em jogo, pois estas não podem manter suas atividades essenciais diante dos cortes efetuados, tampouco os estudantes de origem popular permanecer no ensino superior. Tais estudantes advindos da realidade de pobreza são os alvos dos processos de contrarreforma ora elucidado, visto que a conclusão do ensino superior depende de forma precisa das ações provenientes das políticas de assistência estudantil.

A conjuntura atual, portanto, exige uma mobilização articulada de todos os setores da classe trabalhadora, visto que a ameaça se dirige a todo o conjunto da classe, a medida em que a educação, em seu sentido social, está para além dos estudantes. Os Assistentes Sociais, enquanto executores terminais dessa política, precisa também lutar para garantir os direitos da população historicamente excluída de acesso ao serviço de educação, em prol da educação como um direito de cidadania. É preciso, para além de democratizar o acesso ao ensino superior, fomentar condições favoráveis para a permanência e conclusão desses jovens nos cursos escolhidos através do tensionamento político, sobretudo no contexto adverso de retrocessos.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do planejamento, desenvolvimento e gestão. *PPA 2016-2019: Relatório anual de avaliação. Ano Base 2016*. Brasília: 2016. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/assuntos/planeja/plano-plurianual/relatorio_final.pdf/@@download/file/RELATORIO_FINAL.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. *DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. *DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. *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, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

CALIL, Gilberto. *Reflexões sobre a ascensão da direita*. Blog Junho. 2016. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/reflexoes-sobre-a-ascensao-da-direita/>. Acesso em: 10 set. 2019.

CFESS. *15 de maio é o Dia do/a Assistente Social!*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1572>. Acesso em: 10 set. 2019.

CFESS. *Serviço Social da educação*. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf). Acesso em: 14 ago. 2019.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

COELHO, Kellen da Silva; VOLPATO, Silvia Maria Berté. *A universidade e o seu significado social*. Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/123456789/35634/1/DA%20SILVA.doc>. Acesso em: 10 ago. 2019.

EVASÃO. In: *DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 02/03/2020.

FIGUEIREDO, Danniell. *Future-se: entenda a nova proposta do MEC*. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/future-se-entenda-a-nova-proposta-do-mec/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na cena contemporânea. In: CFESS/ ABEPSS. *Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília, 2009.



IAMAMOTO, Marilda Vilela. Projeto profissional: espaços ocupacionais e trabalho do(a) Assistente Social na atualidade. In: *CFESS – Atribuições privativas do(a) Assistente Social em questão*. Brasília: DF, fev. 2002.

LAÍS, Lis; OLIVEIRA, Elida. *MEC anuncia que maior parte do R\$ 1,99 bilhão liberado vai para universidades e institutos de ensino*. G1, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/30/mec-anuncia-liberacao-de-r-18-bilhao-para-a-educacao-universidades-e-institutos-receberao-maior-parte-dos-recursos.ghtml>. Acesso em: 19 nov. 2019.

MENDONÇA, Ana WaleskaPollo Campos. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n.14, p. 131-150, maio/ago. 2000.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Pulo: Expressão popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. In: *Temporalis/ABEPSS*. 2 Ed. Ano 2, n. 3 (jan./jul. 2001), Brasília: Gráfica odisseia, 2004.





A IMPORTÂNCIA DO USO DA INTERSECCIONALIDADE GÊNERO, RAÇA E CLASSE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Pollyana Gonçalves dos Inocentes

Brenda Vanessa Pereira Soares

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste em demonstrar a importância do uso da interseccionalidade de gênero, raça e classe para o desenvolvimento de programas de assistência estudantil nas Universidades Federais brasileiras. Esta produção parte de uma perspectiva crítica e dialética, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental em livros, artigos e documentos que abordam a temática. Os resultados demonstraram que as mulheres negras são a maioria do corpo discente das IES públicas em termos quantitativos, mas que devido aos reflexos do processo histórico patriarcal, racista e capitalista que por vezes acompanham estas mulheres dentro das universidades, é que a assistência estudantil precisa contemplar demandas interseccionais.

Palavras chave: Educação; Assistência Estudantil; Interseccionalidade.



INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende demonstrar a importância do uso da interseccionalidade de gênero, raça e classe para o desenvolvimento de programas de assistência estudantil das Universidades Federais brasileiras. Para tanto, traz ao debate aspectos relevantes da interdependência das relações sociais de gênero, raça e classe, designada de interseccionalidade. Toma-se como ponto de partida que esses eixos estruturantes (gênero, raça e classe) estão imbricados e constituem uma unidade indissociável para compreender as desigualdades presentes nas sociedades contemporâneas. Nessa perspectiva, a ideia é a de que os padrões de dominação não se sobrepõem, mas se entrelaçam.

Destarte, parte-se do pressuposto de que a interseccionalidade é uma ferramenta teórico-metodológica utilizada para pensar a inseparabilidade estrutural das diversas formas de opressão e as articulações decorrentes destas, que imbricadas tornam as mulheres negras mais vulneráveis e expostas a essas estruturas de dominação e por este motivo ela deve ser indispensavelmente transversal na Política de Assistência Estudantil.

Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental de orientação histórica, teórica e metodológica crítica, e está dividida nas seguintes partes: a primeira, que se trata da introdução; a segunda, que discute a categoria interseccionalidade; a terceira, que analisa a política de assistência estudantil como fundamental para a garantia do direito à educação superior pública; a quarta, que apresenta os resultados da pesquisa bibliográfica e documental que este artigo se propõe a fazer.

A INTERSECCIONALIDADE DAS RELAÇÕES SOCIAIS GÊNERO, RAÇA E CLASSE: BREVES CONSIDERAÇÕES

O termo interseccionalidade de acordo com a literatura inglesa e francesa foi usado pela primeira vez pela estadunidense Kimberlé W. Crenshaw para designar a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe (HIRATA, 2014). De acordo com Hirata (2014), o termo ganha visibilidade a partir da segunda metade dos anos 2000, contudo pode-se afirmar que a problemática da interseccionalidade teve origem no final dos anos 1970, a



partir da herança do *Black Feminism* que iniciava um movimento de críticas ao Movimento Feminista branco, da classe média e heteronormativo.

A perspectiva interseccional, herança do Feminismo Negro, aponta a necessidade em entrelaçar as distintas formas de diferenciações sociais e de desigualdades que atingem as mulheres, tais como raça/etnia e classe social, sendo estas categorias elementos que fazem parte do sistema dominação-exploração, utilizados para conservar relações de poder e manutenção do *status quo*.

A interseccionalidade inicia um processo de descoberta, nos alertando para o fato de que o mundo a nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós poderíamos antecipar. (...) Ela não prevê orientações estanques e fixas para fazer a investigação feminista (...). Ao invés disso, ela estimula nossa criatividade para olhar para novas e frequentemente não-ortodoxas formas de fazer análises feministas. A interseccionalidade não produz uma camisa-de-forças normativa para monitorar a investigação (...) na busca de uma 'linha correta'. Ao invés disso, encoraja a cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses seguindo os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável (DAVIS, 2008, *apud* HENNING 2015, p. 98).

A categoria da interseccionalidade desenvolvida por Crenshaw (2004) buscou articular as relações sociais e as diferentes formas de discriminação e subordinação vivenciadas pelas mulheres. De acordo com a autora a importância de se desenvolver uma perspectiva de análise da discriminação interseccional, demonstra com mais clareza as experiências vivenciadas pelas mulheres racializadas, bem como revela que intervenções baseadas em compressões parciais e, por vezes, distorcidas das condições das mulheres são ineficientes.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceitualização do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade tra-



ta da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Os diversos eixos de poder, ou seja, raça, etnia, gênero e classe estão diretamente interligados e imbricados e estruturam o campo social, econômico e político. A proposta interseccional desenvolvida por Crenshaw (2004) tem um enfoque maior nas intersecções da raça e do gênero, abordando os eixos de classe e sexualidade com menor destaque.

A interseccionalidade diz respeito às intersecções de raça, gênero e classe social e como esses elementos estão imbricados na realidade sócio-material da vida das mulheres, na reprodução e transformação de relações de poder. É nesse sentido que o interesse teórico e epistemológico em articular gênero, raça e classe, vem sendo estudado por autoras feministas negras estadunidenses e, também brasileiras que reforçam que raça, gênero e classe são sistemas de opressão que se sobrepõem e que não podem ser analisados de forma isolada.

Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável (RIBEIRO, 2016, p. 101).

A interseccionalidade constitui-se como uma ferramenta teórico-metodológica fundamental para o Movimento Feminista Negro. É neste sentido, que a interseccionalidade é umas formas de enfrentamento às múltiplas e imbricadas formas de opressão. Para Collins (2014), a interseccionalidade é um projeto de conhecimento, assim como, também é uma arma política.

Ademais, o feminismo negro compreende que as categorias estruturais raça, gênero e classe são indissociáveis. Sendo de fundamental importância que a categoria interseccionalidade seja considerada nas análises conjunturais, com vistas a avançar na produção do conhecimento da interdependência das lutas sociais, bem como nas múltiplas e imbricadas formas de opressão.

Destacam-se ainda as contribuições das feministas clássicas que já apontavam esta tendência, em articular as inter-relações entre gênero, classe e raça.



O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero, assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos (SCOTT, 1991, p. 73).

Scott (1991) destaca que incluir a experiência das mulheres na história e dela dar conta dependia da maneira na qual o gênero podia ser desenvolvido enquanto uma categoria de análise. A autora salienta ainda, que uma visão política mais global de pesquisadoras feministas, consistia em articular gênero, raça e classe, como categorias cruciais para escrever uma nova história.

Foi nesta perspectiva que Saffioti (1987) desenvolveu o sistema de dominação-exploração “patriarcado-racismo-capitalismo”, destacando a importância a importância de articular gênero, raça e classe.

[...] o gênero, a raça/etnicidade e as classes sociais constituem eixos estruturantes da sociedade. Essas contradições tomadas isoladamente, apresentam características distintas daquelas que se pode detectar no nó que formaram ao longo da história. Este contém uma condensação, uma exacerbação, uma potenciação de contradições. Como tal, merece e exige tratamento específico, mesmo porque é no nó que atuam, de forma imbricada, cada uma das contradições mencionadas (SAFFIOTI, 2015, p. 83; suprimimos).

Nesse sentido, a interseccionalidade se constitui como uma importante ferramenta crítico-política e teórica que permite uma maior compreensão acerca dos sistemas de opressão existentes, em particular, raça, gênero e classe.

[...] demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (AKOTIRENE, 2018, p. 54; suprimimos).

No mundo contemporâneo, concorda-se que é necessário entender que “o movimento dialético de transformação da realidade aponta não ser mais possível permanecer submetido a uma única teoria que se propõe univer-



sal, e reduz todas as explicações à dimensão de classe” (LISBOA; OLIVEIRA, 2015, p. 104) e, portanto, categorias como “mulheres” e “raça/etnia” precisam estar presentes nestes debates e de forma não hierarquizada.

Assim, portanto a proposta interseccional, tem um papel central na luta do feminismo. Concordamos com os autores que consideram a experiência de ser mulher é especificamente particular, e que devemos analisar as diferentes formas de opressão vivenciadas pelas mulheres de forma interseccional e não de maneira isolada. Nesse sentido, diante avanço do conservadorismo no cenário político, se faz necessário pensar em estratégias de enfrentamento e superação das diversas formas de opressão, com vistas e transformar a realidade individual e coletiva.

E é por este motivo que se acredita na educação (direito historicamente negado às mulheres) enquanto fundamental para a constituição de seres sociais capazes de transformar a realidade em que vivem, sobretudo em uma sociedade capitalista, patriarcal e racista. Conforme afirma Leon Trotsky (1938, p. 19; suprimimos) “[...] a verdadeira emancipação da mulher é inconcebível [...] sem educação”. Por este motivo é que os estudos sobre as políticas públicas (como a política de assistência estudantil) mesmo permeadas pelas contradições impostas por este modelo de sociedade são essenciais para a construção de intervenções do Estado que oportunizem a efetividade de direitos.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA NECESSÁRIA PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

A educação no Brasil, sobretudo a superior pública, esteve por muitos momentos da história da sociedade brasileira permeada de restrições e acessível apenas às elites e frações da burguesia nacional, excluindo a classe trabalhadora em suas mais diversas expressões: mulheres, negros, LGBTT's, dentre outras intersecções.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida enquanto parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas e de obrigação do Estado fornecê-lo de forma gratuita e universal. Assim, para que esse direito seja efetivado, não basta apenas ofertá-lo, mas também



aliá-lo a políticas de combate às desigualdades históricas (classe, raça/etnia e gênero) que permeiam a sociedade de forma geral e que, consequentemente refletem no ambiente universitário.

Neste sentido, considera-se a importância da assistência estudantil como uma política pública para garantir a permanência de estudantes em “situação de vulnerabilidade socioeconômica” matriculados em cursos de graduação presencial das instituições de Educação Superior Pública. De acordo com Silveira (2012) e Garrido (2012), a assistência estudantil no Brasil possui duas fases distintas, ambas extremamente relacionadas às iniciativas dos movimentos sociais, sobretudo ao movimento estudantil, precisamente na figura da União Nacional dos Estudantes- UNE, que durante todo o século XX foi a principal organização das/os estudantes brasileiras/os.

A primeira fase remete as primeiras ações de assistência ao estudante e possuem um caráter pontual, assistencialista, embora com marcos regulatórios importantes. A segunda fase se inicia a partir da década de 1980 e tem a questão das “condições para permanência dos universitários no ensino público superior” uma das pautas centrais. Foram importantes para este processo os Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e as reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que resultaram na criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e que impulsionou o debate para a construção de uma Política Pública Nacional de Assistência Estudantil.

E foi a partir da promulgação do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que foi estabelecido o compromisso do Estado brasileiro em “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal brasileira”. Desta forma, o Programa Nacional de Assistência Estudantil foi sugerido pelo FONAPRACE, passou por revisão em 2004 e foi finalmente lançado em 2007, por meio de Portaria Normativa Nº 39, do Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESU) e posteriormente promulgado em 2010 (PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, 2010; LOPES e VIEIRA, 2014).

Regulado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o PNAES tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educa-



ção superior pública federal, principalmente quando estes são estudantes de baixa renda. Com isso, procura a igualdade de oportunidades e contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O programa também contempla assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso de estudantes com deficiência. As ações são executadas pela instituição de ensino que recebe os recursos. Ela deve ainda acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa e prestar contas ao MEC (BRASIL, 2010).

Porém, cumpre esclarecer que as políticas públicas na sociedade capitalista e neoliberal (sobretudo as dos setores de educação) não estão isentas das orientações políticas, sociais e econômicas que estão em curso desde a década de 1990, momento de reestruturação produtiva e capitalismo globalizado. Neste sentido, o Brasil segue com uma série de contrarreformas, com o objetivo de se adequar à orientação neoliberal de organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial para as políticas públicas sociais nos países ditos “periféricos”.

Ao lado do FMI desde 1944, o BM – ‘theworld’slargestsourcesofdevelopmentassistance’, na expressão do próprio Banco □ exerceu e exerce enorme influência sobre as políticas públicas dos países em desenvolvimento, entre os quais o Brasil. Sabe-se que esta influência em nível global deve-se muito menos ao volume de seus empréstimos, ínfimos percentuais do PIB dos países envolvidos, e muito mais à abrangência e ao caráter estratégico de sua atuação no processo de ajuste neoliberal dos países pobres, a partir da crise do Estado do Bem-Estar e após o denominado Consenso de Washington [...] na década de 90, em especial nos países em desenvolvimento, contribuiu com os esforços de concepção e ação para garantir os profundos ajustes impostos pelo ideário neoliberal e, então, sumarizados, pelo Consenso de Washington: busca de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos (SGUISSARD, 2000, p. 03-04).

Logo, sendo a educação uma política pública com recorte social, esses organismos estabeleceram diretrizes com base na lógica exposta acima. Este dado é possível ser observado na expansão do ensino privado, da mo-



dalidade de educação à distância (EAD), dentre outras. Assim, a educação superior:

Passou a sofrer modificações para atender as demandas de recuperação do ciclo reprodutivo do sistema. O capital impôs novas configurações na relação público/privado, de modo que o formato da educação superior, especialmente no Brasil, precisou se adequar para garantir a prevalência do privado sobre o público. Nesse sentido, tornou-se imprescindível ao capital, dentre outras medidas, construir um tipo de educação que ainda mais ferozmente opere a negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões: contribua para a manipulação das consciências; aprofunde estratégias de exploração e expropriação do trabalhador, além de ampliar os espaços de privatização e mercantilização do ensino. (LIMA, 2017, p. 06 apud BRITO, 2019, p. 45).

Porém, mesmo neste contexto contraditório, acredita-se em uma educação emancipatória, capaz de guiar agentes de transformação de sua própria história, mas mais que isso, na busca por uma alternativa societária para além do capital. Destarte, a assistência ao estudante é uma possibilidade real e estratégica de combate às desigualdades de gênero, raça e classe através da democratização da Educação Superior (DUTRA; SANTOS, 2017).

A RELAÇÃO ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E INTERSECCIONALIDADE: UMA REALIDADE A SER CONSIDERADA

O objetivo deste tópico consiste em Neste sentido, para atingir ao objetivo geral, que é demonstrar a importância do uso da interseccionalidade de gênero, raça e classe na política de assistência estudantil, faz-se uma análise dos dados das pesquisas sobre o “Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais” que tem o objetivo de conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes das instituições federais do país.

Estes levantamentos oficiais reúnem, além de dados do perfil social (cor ou raça, sexo, idade, estado civil, nacionalidade, escolaridade de pais e mães) e econômico (renda, trabalho, bens e moradia), indicadores educacionais e acadêmicos anteriores e posteriores ao ingresso dos estudantes nas universidades. Atualmente possuem 05 (cinco) edições e constitui a



principal e mais ampla fonte de dados sobre estudantes de graduação das universidades federais brasileiras.

A última edição da pesquisa foi realizada durante quatro meses e foram coletadas informações dos estudantes da graduação das 63 universidades federais. Foi um processo que envolveu, além de mais de 420 mil estudantes diretamente, toda a comunidade acadêmica, em um levantamento de dados que vão desde o perfil básico, como gênero, raça e idade, até os caminhos percorridos pelos graduandos a partir da educação básica. Após o término dessa fase, os questionários foram minuciosamente analisados pelos pesquisadores, por cerca de seis meses (FONAPRACE, 2019).

Acredita-se neste trabalho que esses dados devem ser utilizados também para aprimorar os programas de assistência estudantil das Universidades Federais, ou seja, para que as iniciativas de permanência estejam de acordo com o perfil dos estudantes. Assim, a seguir serão analisadas isoladamente as categorias deste estudo com a pretensão de investigar de que forma elas refletem no perfil dos estudantes das IFES e de que forma as ações de AE podem contribuir na permanência de estudantes.

Os estudos de Scott (1991), tidos como clássicos da literatura feminista, afirmam que a nomenclatura “gênero” surgiu entre as feministas americanas do século XX para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Louro (2014) reafirma esta premissa ao considerar que foi no final da década de 1960 que se engendrou e problematizou-se o conceito de gênero. Todavia, para estas autoras, as feministas precursoras do termo em questão, consideravam o “gênero” como um sinônimo de “mulheres” (SCOTT, 1991).

Esta concepção perdurou até a década de 1980, quando Joan Scott escreveu seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), publicado originalmente em 1986. Nele, a autora sugeriu novas perspectivas para os estudos de gênero, entendendo o gênero como uma categoria útil de análise, um saber sobre as diferenças sexuais.

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das idéias [sic] sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma ca-



tegoria social imposta sobre um corpo sexuado. [...] o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1991, p. 02).

Por este motivo, cumpre destacar que Scott não nega que existem diferenças entre os corpos sexuados. O que interessa a ela são as formas como se constroem significados culturais para essas diferenças, dando sentido e posicionando-as dentro de relações hierárquicas. Logo as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação (LOURO, 2014). Portanto, apesar das discordâncias, o pensamento unânime é de que o gênero tem sido instrumento de reflexão para compreensão da realidade marcada pela desigualdade e opressão na sociedade, que são reafirmadas por estruturas de poder diversas (MOURA; SOUSA, 2013).

As perguntas sobre gênero e orientação sexual foram inovações do questionário da V Pesquisa. Este dado já revela uma ausência de compromisso com a questão de gênero no contexto das Universidades. Esse descompromisso pode implicar na ausência de políticas públicas que contemplem as necessidades que envolvem a questão de gênero. Todavia, retomando os dados expressos pela pesquisa, é possível afirmar que a proporção de graduandos (as) que se declararam trans, na questão sobre gênero, é pequena, da ordem de 0,2% em todo país. Aqueles que se declaram cis são maioria, tanto entre mulheres como entre os homens.

Em síntese, a universidade pública é de fato um ambiente heteronormativo. Porém, a questão da “heteronormatividade”, para não dizer “cis-normatividade”, tende a ser cada vez mais questionada, fruto de um processo longo de debates pautados, sobretudo por movimentos sociais LGBTI^s+, pela visibilidade e respeito à diversidade. No que diz respeito à orientação sexual, pouco mais de 1/5 dos (as) discentes não se classifica como heterossexual (FONAPRACE, 2019, p. 59).

Em relação a homens e mulheres cisgêneros, observa-se que em 1997 era 51,44% e, em 2018, ficou em torno de 54,6%, ou seja, estudantes do sexo feminino são a maioria absoluta nas universidades federais, desde a primeira pesquisa elaborada pelo órgão.



Haddad (1997) problematiza que “classe social” é um objeto próprio da economia política (e secundariamente da sociologia ou da ciência política), afirmação esta que ele tomou por base as ações de Marx. O conceito de classe social em sentido pleno é definido, dentro do discurso de Marx, pelas relações de distribuição que são expressão imediata das relações de produção. Isto significa que quando Marx se refere em grandes classes, a dos trabalhadores assalariados, a dos capitalistas, donos dos meios de produção.

Assim, é possível observar que há um crescente número de ingressantes da classe trabalhadora nas universidades públicas. Em 1996, quando foi realizada a primeira edição da pesquisa utilizada nesta análise, os estudantes de baixa renda formavam 44,3% do corpo discente, número relativamente próximo aos dos percentuais encontrados nos levantamentos realizados em 2003 e 2010. Porém, percebe-se que, a partir de 2014, ocorre salto e os estudantes nessa faixa de renda passam a ser 66,2% do total de estudantes da graduação, chegando a 70,2% em 2018, revelando assim um acesso significativo de estudantes de baixa renda às universidades públicas.

Este salto numérico pode ser relacionado às diversas políticas de democratização do acesso à educação superior instauradas durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), no século XXI. Mesmo herdando a orientação neoliberal de organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial (no processo de reestruturação produtiva dos anos 1990), foram possíveis medidas de expansão dessa modalidade de educação pública.

Esta expansão se deu principalmente com a adesão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a um conjunto de políticas de “democratização do acesso à Educação Superior” que culminou com programas de reestruturação das Universidades Públicas, tais como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a criação da Lei de Cotas em 2012, os processos seletivos massivos de ingresso nas IFES, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) além dos mais de 300 campi no interior do País (GENTILI; OLIVEIRA, 2010).

As políticas de “democratização da educação superior” refletiram também nos dados sobre o quesito raça. O conceito raça é muitas vezes utilizado em uma conotação biologicista e conservadora, ao invés de uma construção sócio-histórica sem bases biológicas. Raça é uma categoria complexa, multifacetada e indispensável ao debate sobre discriminação



racial e racismo. Na educação, por exemplo, são os (as) negros (as) que ingressam mais tardiamente aos espaços escolares e são os (as) que saem (“evadem”) mais precocemente. Destarte, é imprescindível destacar a importância dos movimentos sociais negros e antirracistas nesse processo, com o objetivo de construir uma ressignificação da categoria raça para a análise das relações desiguais étnico-raciais. (CFESS, 2019).

Desta forma, faz-se necessário ressaltar o aumento da presença de jovens pardos e negros nas universidades. Os estudos FONAPRACE revelaram que:

É interessante notar que no mesmo período o perfil de cor ou raça da população também se transformou, com um aumento expressivo daqueles que se declaram pretos e pardos e diminuição dos brancos.

Logo, com base nos dados expostos anteriormente, presume-se que o perfil do estudante das Instituições de Ensino Superior (IES) federais tem se alterado, tornando-se cada vez mais feminino, negro e popular. Portanto, “tais mudanças representam desafios que as instituições precisam enfrentar, e a assistência estudantil é uma das possibilidades de lidar com essas mudanças” (GARRIDO, 2012, p. 02).

Todavia, quando analisados os critérios para inserção nos Programas de Assistência Estudantil, a ideia de vulnerabilidade socioeconômica é vinculada diretamente a questão de renda e as demandas interseccionais são consideradas de forma insuficiente ou acabam nem sendo consideradas. Exemplo desta realidade está o que acontece na Universidade Federal do Maranhão. O programa auxílio creche, criado apenas em 2018, contempla estudantes com filhos independente do sexo (biologicamente falando, pai/homem-cis e mãe/mulher-cis), quando as histórias da luta por este auxílio e os dados demonstram que esta demanda deveria ser prioritariamente feminina:

As pesquisas do FONAPRACE do ano de 2018-2019 afirmaram que os estudantes que possuem filhos são 11,4% do total do público universitário, de tal modo que cerca de 1 a cada 10 discentes das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) são pais e mães. Dentre os estudantes com 04 ou mais filhos, a maioria absoluta (53,4%) é do sexo masculino. Dentre estudantes com 01 filho, quase 60% são do sexo feminino. Ou seja, à medida que cresce o número de filhos (as), di-



minui o percentual de estudantes do sexo feminino, o que indica que maternidade e vida acadêmica são mais difíceis de conciliar, quando estudantes elas têm mais de 01 filho (a). (ANDIFES, 2019, p. 3)

Assim, reforça-se a importância de que as políticas de assistência estudantil adotadas pelas universidades federais, que têm como objetivo minimizar desigualdades por meio do acesso ao direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade, devem priorizar demandas interseccionais relativas ao gênero, raça e classe, conforme demonstrado nas pesquisas sobre o perfil dos estudantes. Tais resultados auxiliam na realização de um diagnóstico das vulnerabilidades, que serve como ponto de partida para a busca de respostas e soluções efetivas, a exemplo do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interseccionalidade é uma importante ferramenta teórico-metodológica de enfrentamento às múltiplas e imbricadas formas de opressão. Assim, portanto a interseccionalidade é compreendida, ao mesmo tempo como uma categoria de produção do conhecimento e uma arma política.

É nesse sentido, que a perspectiva interseccional tem um papel central na luta do movimento feminista pela emancipação das mulheres. É mister, pensar conjuntamente as diversas formas de opressão vivenciadas pelas mulheres. A trajetória trilhada pela perspectiva interseccional aponta para a necessidade de avançar na formulação de políticas públicas emancipatórias diante de um contexto político, econômico e social.

A interseccionalidade gênero, raça e classe aparecem com clareza nos dados sobre o perfil dos estudantes das IFES. Por este motivo é de grande relevância que a política de assistência estudantil contemple a interseccionalidade, devido à necessidade garantir que estudantes com condições socioeconômicas desfavoráveis e distintas trajetórias de vida e educacionais permaneçam e concluam seus cursos superiores, sobretudo quando os mesmos são do sexo feminino, negras e oriundas da classe trabalhadora.



REFERÊNCIAS

- ANDIFES, 2019. *V Pesquisa Perfil socioeconômico e cultural de estudantes de graduação das instituições federais de ensino*. Disponível em [www.andifes.org.br › wp-content › uploads › 2019/05](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05). Acesso em dez/2019.
- AKOTIRENE, Carla. *O Que é Interseccionalidade?* – Editora Letramento, 2018.
- COLLINS, Patricia Hill. (1990), “*Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*”. Trad. Natália Luchini. Seminário “Teoria Feminista”, Cebrap, 2013.
- CFESS. *Série Assistentes Sociais no combate ao racismo*. Disponível em [www.cfess.org.br › CFESS-Caderno03-Racismo-Site](http://www.cfess.org.br/CFESS-Caderno03-Racismo-Site). Acesso em dez/2019.
- CRENSHAW, Kimberle W. (2004). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem.
- DUTRA, Natália Gomes dos Reis, SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.
- FONAPRACE. *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras*. Minas Gerais, 2019.
- GARRIDO, Edleusa Nery. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: SUA IMPORTÂNCIA, ATORES ENVOLVIDOS E PANORAMA ATUAL. *Anais*. Seminário Universidade e Sociedade: semana Karimerê, Cachoeira, 2012
- GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-264.
- HADDAD, Fernando. Trabalho e classes sociais. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 9(2): 97-123, outubro de 1997.
- HIRATA, Helena. *Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais*. Revista Tempo Social, v.26, n. 1, junho/2014.
- HENNING, Carlos Eduardo. *Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença*. In: Dossiê - Desigualdades e Interseccionalidades, 2015.
- LISBOA, Teresa Kleba; OLIVEIRA, Catarina Nascimento de. *Serviço social com perspectiva de gênero: o que a “cegueira ideológica” não permite ver*. In: Revista feminismos. Vol.3, N.2 e 3, Maio - Dez. 2015.
- LOPES, Isabela Pereira. VIEIRA, José Jairo. *Qual a função da creche universitária? as finalidades das unidades universitárias federais de educação infantil on-*



tem e hoje. Didática de ensino na Relação com a Sociedade. EdUECE - Livro 3, p.33597-33611, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/423%20QUAL%20A%20FUN%C3%87%C3%83O%20DA%20CRECHE%20UNIVERSIT%C3%81RIA%E2%80%9D.pdf>. Acesso em dez/2019

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

RIBEIRO, Djamilia. *Quem tem medo do feminismo negro?* 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamilia. Feminismo Negro para um novo marco civilizatório. In: *SUR Revista Internacional de Direitos Humanos* - v.13 n.24, 2016.

SAFFIOTTI, H. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVA, Maria Ozanira Silva e (org.). *Avaliação de Políticas e programas sociais: teoria e prática*. São Paulo: Ed. Veras, 2001.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. *A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SOARES, Brenda Vanessa Pereira. *Mulheres-mães-estudantes, assistência estudantil e creche: um debate necessário na Universidade Federal do Maranhão - Cidade Universitária Dom Delgado*. Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão, 2017.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. SOS Corpo. Recife, 1991.





A INSERÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR: FORMAS DE RESISTÊNCIA DO INGRESSO À PERMANÊNCIA

Erika Leite Ramos de Luzia

Daiana Cristina do Nascimento

Andreia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni

RESUMO

O presente estudo integra um projeto de pesquisa em andamento, no qual se intenta analisar criticamente se a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas), aliada a outras políticas públicas, garante a inserção e a permanência de mulheres negras no Ensino Superior. As cotas raciais buscam atender a uma demanda necessária, de desconstrução da falácia da democracia racial, da vertente da meritocracia, mas esta, por si só, não conseguirá eliminar as distintas violações à população negra. Faz-se necessário um projeto coletivo pela defesa de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, a serviço da mulher negra, que remova os diversos obstáculos à permanência estudantil, entre eles o racismo institucional, arraigado na universidade pública brasileira.

Palavras chave: Ensino Superior. Mulheres negras. Lei de cotas.



INTRODUÇÃO

O ponto de partida das histórias contadas nos livros é o tempo presente, o que salta aos olhos, abarcando de forma superficial o escravismo, que rege as heranças históricas do território brasileiro dominado por coronéis, com uma estrutura conservadora, racista, homofóbica e sexista. Um país cujos filhos nasceram em condições históricas extremamente violentas, principalmente as mulheres negras, que tiveram sua intimidade e seus corpos invadidos pelo estupro dos brancos europeus e portugueses.

A economia brasileira foi construída com o sangue dos escravos, que viviam sob a relação desigual de condições de vida entre as classes sociais. O povo negro, trazido do continente africano para o Brasil, foi arrancado da sua cultura, do seu hábitat, para servir como instrumento de trabalho escravo. Eles eram considerados sub-humanos; o que importava era apenas sua força de trabalho para a conversão da matéria-prima em mercadoria para consumo – naquele tempo, o açúcar.

Na escravidão, a maternidade se consolidava como uma estratégia contra a fome e a miséria, para as mulheres amas de leite, conforme Leite (2011). Muitas vezes, tinham de abandonar os próprios filhos, pois os senhores não queriam arcar com as despesas de mais um “negrinho”, tornando-se amas dos filhos dos escravagistas, mas sem o direito de serem humanas, de serem mulheres e de serem mães.

As múltiplas faces da violência que predominava e regia o cotidiano das mulheres negras (DAVIS, 2016) constituem o episódio duradouro de maior violência do planeta, que não foi enterrado com a lei da abolição, pois ainda persiste a hierarquização do patriarcado-racismo-capitalismo.

A população negra encontra-se majoritariamente alocada distante dos aglomerados urbanos, à mercê das inúmeras violações de direitos, seja nas penitenciárias, seja nos trabalhos informais. Segundo o Atlas da Violência de 2017, enquanto a mortalidade de mulheres não negras (brancas, amarelas e indígenas) caiu 7,4% entre 2005 e 2015, o índice de mulheres negras mortas cresceu 22%.

O modo escravista (que vigorou de 1550 até 1888) de produção foi extinto não pela tomada de consciência das atrocidades vividas por uma raça, ou pela bondade da princesa Isabel em 13 de maio de 1888, com a promul-



gação da Lei Áurea, senão pela necessidade do desenvolvimento do capitalismo, trabalho livre *versus* trabalho escravo, a necessidade das relações de contrato associadas ao trabalho livre. É que a escravidão já não era adequada e rentável aos interesses do mercado (FERNANDES, 1976).

Freitas (2019) aponta que as questões históricas da escravidão propriamente dita, somadas à forma como se deu a abolição no Brasil, foram decisivas para gerar a vulnerabilidade da população negra na atualidade. Para piorar, o Estado brasileiro se omitiu da responsabilidade de oferecer aos escravos que foram libertados o mínimo de condições de sobrevivência para a garantia do desenvolvimento humano. Assevera Freitas (2019, p. 38) que o “Estado brasileiro possui uma dívida histórica com o povo negro, essencial formação do país, mas que, finda a escravidão, se viu desprovido de quaisquer condições para desenvolver-se socialmente”.

O Estado cria ações afirmativas como medidas sociais para reparar a desigualdade racial. A Lei nº 12.711, de 2012, mais conhecida como “Lei de Cotas”, é uma proposta de ação afirmativa que reserva vagas nas universidades públicas e estabelece um percentual para pessoas negras com renda *per capita* inferior, que queiram ingressar no nível superior.

A lei surgiu após muitas manifestações dos Movimentos Negros ocorridas na década de 1990, “quando era visível o déficit educacional da população negra no Brasil” (FREITAS, 2019, p. 40). Até os dias atuais, a inserção no ensino superior como uma possibilidade real encontra-se distante da população negra, sendo essa também uma estratégia do capital, que precisa que as massas populares ocupem postos de trabalhos precários e mal remunerados, já que se não houvesse lucro sobre o racismo, este não se manteria.

Barbosa (2009) identifica que nos tempos mais antigos os escravos eram estudados em casa, no espaço privado da vida social. Essa situação se alterou somente no final do século XIX, quando os negros acessam a educação formal, que era até então um privilégio dos brancos. Isso repercute na herança do racismo nas relações sociais e no acesso aos direitos ditos essenciais, como a educação.

A Constituição Federal de 1988 assim versa no art. 205: “a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvol-



vimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Porém, notam-se ainda no campo educacional diversos mecanismos que produzem e reproduzem desigualdades raciais.

As transformações societárias, impulsionadas pelo surgimento do capitalismo e aceleradas com o neoliberalismo, culminam numa educação mercadológica, voltada para os interesses econômicos da minoria dominante. Desse modo, negligenciam o verdadeiro papel da educação como instrumento de participação política e de desenvolvimento da consciência crítica.

Salienta-se que a luta pela afirmação de direitos é uma luta contra o capitalismo, sistema esse tutelado por um Estado privatizado e clientelista, que adia as possibilidades de reformas democráticas e posterga a ampliação de direitos. Para a superação dos direitos sociais, propõe-se a posição relativista com a reserva do possível e a prerrogativa da exaustão orçamentária, ofertando os direitos sociais mínimos absolutos como garantia de sobrevivência.

A formulação de políticas públicas no contexto do capitalismo neoliberal gera o embate entre forças sociais distintas, de interesses antagônicos. Tais políticas compensatórias tornam a população aliada, o que resulta em respostas fragmentadas e setorizadas às multifacetadas e complexas expressões da questão social, com a legitimação de uma gestão patrimonialista e burocrática como a brasileira.

Para abarcar de maneira aprofundada a inserção de mulheres negras no ensino superior é necessário um olhar crítico e atento a fim de desvelar as entrelinhas de trajetórias desiguais, atravessadas pela condição de classes e pelas expressões da questão social. Discorrer sobre essas expressões vai além de uma trajetória unidimensional; trata-se de um conjunto de contradições e ambiguidades conexas com as metamorfoses do modo de produção capitalista (IAMAMOTO, 2011).

Diante disso, pretende-se refletir sobre a forma como a população negra chega ao ensino superior. Será que os avanços das legislações ampliaram o acesso das mulheres negras à universidade? Se sim, como foram suas trajetórias de inserção e quais são suas formas de resistência para permanência? A reflexão crítica acerca da trajetória de lutas e das conquistas dos



direitos e políticas públicas voltadas para a população negra no Brasil só faz sentido sob o viés da concepção dialética, numa sociedade demarcada pela égide do capital.

DESENVOLVIMENTO

Estudos demonstram que as transformações societárias, impulsionadas pelo surgimento do capitalismo e aceleradas com o neoliberalismo, implicam uma educação mercadológica (MÉSZÁROS, 2005), voltada para os interesses econômicos da minoria dominante e que negligencia o verdadeiro papel da educação como instrumento de participação política, viabilizando o desenvolvimento da consciência crítica, de modo que as pessoas se tornem sujeitos da sua própria história.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente, não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, senão a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria da maior importância política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas de operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO; LIMA; BORDINI, 2003, p. 141-142).

Com o intuito de expandir o ensino superior no Brasil e torná-lo um instrumento de democratização da educação, o Governo Federal criou, em 2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que ofertava bolsas de estudos integrais e parciais em instituições de educação superior privada. Anteriormente a este, em 1999 havia sido criado o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que também se consolidou como estratégia de acesso ao ensino superior, pois os estudantes que não possuíam condições de arcar com os custos de sua formação poderiam financiá-lo. Desde 2005 o FIES também outorgou o financiamento para os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação que recebem a bolsa parcial de 50% pelo PROUNI.

Outra forma de inserção da população negra no ensino superior foi a expansão da educação superior experimentada com o Programa de Apoio



a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, objetivando o acesso e a permanência do estudante no ensino superior público. As ações deste programa visam ao aumento da estrutura física e humana, concomitantemente com o número de vagas nos cursos de graduação, bem como à ampliação da oferta de cursos noturnos, à promoção de inovações pedagógicas e ao combate à evasão, entre outras metas que intentam diminuir as desigualdades sociais e raciais no país.

No entanto, na atual conjuntura da política brasileira tem-se vivenciado o desmonte dos direitos sociais, do acesso e da permanência no ensino superior. O levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação aos dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) de março de 2004 revela a discrepância da situação dos brancos e dos pretos ou pardos em relação ao mercado de trabalho e evidencia a desigualdade salarial entre homens e mulheres numa das cidades das regiões metropolitanas consideradas na pesquisa, sendo a maior diferença de rendimentos detectada em Salvador, onde mais de 80% dos trabalhadores são pretos ou pardos.

Na capital baiana, os brancos recebiam R\$ 9,69/hora, e os pretos ou pardos, R\$ 3,39/hora. Os homens brancos recebiam mais (R\$ 7,16/hora) do que os pardos (R\$ 3,45/hora); estes, por sua vez, recebiam menos do que as mulheres brancas (R\$ 5,69/hora). As mulheres pardas ou pretas apresentaram o menor rendimento/hora (R\$ 2,78/hora).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2016, as mulheres negras com doutorado representam 0,4% do corpo docente na pós-graduação em todo o país – o equivalente a 219 doutoras. Quando somadas, as mulheres pretas e pardas com doutorado, que formam o grupo das negras, não chegam a 3% do total de docentes.

O grupo com maior representação na docência de pós-graduação é o de homens brancos com doutorado: são 13.198, o que representa 24%. Já as professoras brancas com a mesma escolaridade na docência dos pós são pouco mais de 10 mil, ou 19% do total de 53.995 professores nos cursos de doutorado, mestrado e especialização.

A referida pesquisa foi desenvolvida a partir da autodeclaração dos professores via questionário enviado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da



Educação, e recolhido pelas instituições de ensino. Os dados abrangem instituições públicas e privadas. Do total de professores, 44% escolheram não declarar sua raça ao Censo. Na graduação, de acordo com o Censo, mulheres pretas são 6% das alunas entre 20 e 24 anos, e mulheres brancas na mesma faixa etária são 40%.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, determina que instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação deverão reservar 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo as cotas raciais, voltadas para negros e pardos. Diz o texto da lei (BRASIL, 2012, p. 1):

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) *per capita* [...] Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

O aparato legal destaca no art. 1º o acesso aos estudantes das escolas públicas e com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo. Ainda traz, de forma complementar, a previsão de vagas para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Apesar disso, a referida lei não é vista com bons olhos pela sociedade brasileira, que, na sua grande maioria, nega essa situação de vulnerabilidade e repudia as medidas governamentais que procuram alterar esse panorama de desigualdade social.

Na visão de Freitas (2019), outro fator que atravessa o cotidiano das universitárias negras é o racismo institucional, uma característica muito



forte nas universidades brasileiras e que se expressa principalmente como uma política de Estado. É preciso reconhecer o racismo institucional como uma ideologia silenciosa e especializada em disfarçar, burocraticamente, quem são os alvos preferenciais desse massacre deliberado. As marcas do racismo presentes no cotidiano das universidades refletem tendências mundiais de segregação e extermínio atualizadas pela dinâmica da crise capitalista (CFESS, 2018).

Mesmo que o cenário não seja de conquista coletiva, a Lei de Cotas configurou um avanço para as mulheres negras, porquanto estabeleceu a obrigatoriedade das vagas nas universidades federais, sendo a regra seguida posteriormente pelas universidades estaduais. A exemplo tem-se a Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho □ UNESP, que aderiu a Lei de cotas a partir de 2014, sendo reservado 50% (cinquenta por cento) das vagas para alunos de escola pública. Desse total, 35% (trinta e cinco por cento) destinam-se a negros, pardos e indígenas.

Garantir o direito às cotas raciais e à inserção das mulheres negras no ensino superior é uma luta diária, “na medida em que o ensino superior no Brasil é pensado de forma elitista, racista, a limitar o acesso da população negra das mais variadas formas” (FREITAS, 2019, p. 42). Por isso, espera-se que este cenário atinja outros patamares de sociabilidade a partir da tomada de consciência sobre os preconceitos de classes, para assim permitir às estudantes negras o direito de expressar suas representações ideológicas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida para a realização desta pesquisa eclodiu das inquietações oriundas da trajetória da mulher negra no Brasil, sem nenhum resquício burguês, com a viabilidade de serem acolhidas e remetidas ao plano da reflexão crítica através de um processo investigativo e sistemático, sob a luz do método marxiano. Este método possibilita “pensar a realidade do povo negro no Brasil e as condições que forjaram a necessidade de ações afirmativas, especialmente cotas raciais em universidades, o que só é possível se for considerada a totalidade dos fenômenos” (FREITAS, 2019, p. 36).

Esta pesquisa, que se encontra na fase teórica, busca resgatar os processos históricos que trazem subsídios à compreensão do que está posto



na conjuntura contemporânea, com vistas a possibilitar a produção de conhecimento acerca do ensino superior e de questões étnico-raciais, com recorte de classe social e gênero, contribuindo para as discussões atuais e futuras de pesquisadores, usuários, profissionais, movimentos de classe e demais sujeitos que buscam se aproximar desta temática.

Os estudos realizados até aqui mostraram que o projeto de genocídio da população negra permanece intacto. A senzala ainda é viva e concreta; mudaram os tempos, mas a cultura e a identidade continuam preservadas. “Nos últimos séculos, todas as formas de alteridade violenta foram inscritas, por bem ou por mal, no discurso da diferença, que implica simultaneamente a inclusão e a exclusão, o reconhecimento e a discriminação” (BAUDRILLARD, 1990, p. 135).

Assim, as políticas públicas não alcançam o referido público, haja vista que a cultura arraigada e associada à figura do negro como desprovido de intelecto e apenas portador de força braçal ainda é viva num país que busca sempre negar sua história e suas raízes de miscigenação, com valores burgueses e elitistas que apertam o gatilho a cada segundo: “a carne negra é a mais barata no mercado”¹. Pergunta-se: a escravidão foi abolida de fato?

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio; LIMA, Renato Sérgio; BORDINI, Eliana B. T. *O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal: ensaio sobre fenômenos extremos*. Campinas: Papirus, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Decreto n. 6.069, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*, publicado no Diário Oficial da União - DOU de 25 de abril de 2007. Brasília, DF.

1 Trecho retirado da música de Elza Soares intitulada “A carne”, de autoria de Seu Jorge, Marcelo Fontes do Nascimento e Ulisses Capelleti.



BRASIL. *Lei n. 12.711*, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, publicada no Diário Oficial da União - DOU de 30 de agosto de 2012. Brasília, DF.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). *CFESS Manifesta*. Dia Nacional da Consciência Negra. Brasília (DF) 20 de novembro de 2018. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/2018-CfessManifesta-DiaConscienciaNegra-Campanha.pdf>>. Acesso em fev. 2020.

DAVIS, Ângela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. A sociedade escravista no Brasil. In *Sociologia Crítica e Militante*. São Paulo, Expressão Popular, 2005.

FREITAS, Thais Pereira. Ações afirmativas e Cotas Raciais: análises necessárias. In: *Emancipa: o cotidiano em debate*. *Revista Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo – CRESS* 9ª região, n. 4, maio 2019. São Paulo: 2019. p. 34-45.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LEITE, Moreira. A infância no século XIX segundo memórias de livro de viagem. In: Marcos de Cezar de Freitas (organizador). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.





AS RELAÇÕES DE TRABALHO E O PROCESSO FORMATIVO TEÓRICO-PRÁTICO DO ALUNO TRABALHADOR NA CONTEMPORANEIDADE

Marinete Dias Trabach

RESUMO

Este artigo tem por intuito analisar os desafios enfrentados na relação entre trabalho e o estágio supervisionado em Serviço Social, pelos estudantes-trabalhadores em Belo Horizonte - MG. Desta forma, foi aplicada, neste artigo, uma metodologia de caráter quali-quantitativo, analítico e descritivo, sendo entrevistados três assistentes sociais, que atuam como supervisores de estágio e vinte e sete alunos de uma instituição de ensino privado de Belo Horizonte - MG. Como resultado da pesquisa, evidencia-se a formação teórico-prática do aluno-trabalhador e os rebatimentos da reestruturação produtiva para o processo de ensino-aprendizagem, considerando as diretrizes gerais que dispõe sobre o estágio em serviço social.

Palavras chave: Serviço Social. Trabalho. Estágio Supervisionado. Processo Formativo.



INTRODUÇÃO

Em virtude da adaptação às novas exigências do mercado de trabalho e, aos ajustes neoliberais na atual conjuntura, este trabalho possui como tema: Ensino superior em serviço social; as relações de trabalho e o processo de formação teórico-prático do aluno-trabalhador na contemporaneidade.

Segundo o Conselho Federal de Serviço Social- CFESS (2011; 2014), a supervisão direta de estágio possui normativas das quais se articulam ao Projeto-Ético-Político, ao Código de Ética e às Dimensões Teórico-Metodológicas, Ético-Político e Técnico-Operativo da profissão. E o estágio supervisionado está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 que, regulariza as relações de estágio com o mercado de trabalho, dispondo sob as responsabilidades das Instituições de Ensino Superior. Posteriormente, foi instituída a Lei Federal de Estágio, Lei nº 11.788/2008 e, no que tange ao processo de formação em serviço social, as Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) consolidam por meio da Política Nacional de Estágio – PNE (2009) o processo formativo de estágio prático para o curso de serviço social.

As exigências do mercado de trabalho condicionam o sujeito à lógica de reprodução capitalista, repercutindo na qualidade da formação do serviço social. Dentro desta lógica, as instituições de ensino superior estão se adaptando ao processo de acumulação flexível, condicionando o ensino à reprodução mercadológica advinda das crises do capital, comprometendo assim, a qualidade do ensino em Serviço Social do qual se contradiz as Propostas do Currículo Mínimo proposto pela ABEPSS, seguida da superação da fragmentação do ensino-aprendizagem dentro do contexto Ético-Político.

Nesta perspectiva, podem-se discutir os rebatimentos do desemprego e das necessidades objetivas que permeiam a operacionalização profissional e o processo de formação. E considerando a crise política e econômica, este estudo retrata a realidade onde se insere os alunos e os assistentes sociais no que tange ao processo formativo e a inserção no mercado de trabalho.

No que se refere à formação em serviço social, as Entidades Nacionais, Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Executiva Nacional dos Es-



tudantes de Serviço Social – (ENESSO), juntamente com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), defendem a materialização do currículo mínimo em serviço social, a partir do cumprimento das determinações legais previstas para o curso de serviço social.

Portanto, este artigo possui como objetivo geral analisar os desafios enfrentados na relação entre trabalho e o estágio supervisionado em Serviço Social, pelos estudantes-trabalhadores em Belo Horizonte - MG. Em particular, a ótica da formação teórico-prática do serviço social, considerando as necessidades objetivas e formativas e, os efeitos das relações trabalhistas para a formação e supervisão direta de estágio.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o procedimento metodológico evidencia a estruturação concreta do objeto de estudo, dentro de um contexto didático, lógico, sistêmico e racional. Partindo deste pressuposto, as técnicas adequadas à obtenção do resultado almejado foram de caráter qualitativo, da qual vislumbrou as principais fontes teóricas inerentes a problemática, como de livros, artigos e periódicos e, dentro do explicitado, considerou-se como eixo primário a discussão levantada por Yamamoto (2015) no que se refere ao serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional, a instrumentalidade profissional discutida por Yolanda Guerra (2014) e os Decretos, Leis e Legislações que regulamentam a supervisão direta de estágio. Dentro disto, Durkheim (1983, p. 104) citado por Yolanda (2014, p. 97) afirma que é necessário: “tomar sempre para objeto de investigação um grupo de fenômenos previamente definidos por certas características exteriores que lhes sejam comuns, e incluir na mesma investigação todos os que correspondam a esta definição.”

Dentro desta afirmativa, esta análise partiu de aspectos políticos dos quais permeiam as relações trabalhistas e formativas de profissionais e alunos, dentro de uma perspectiva de totalidade presente nas relações estruturais da sociedade. E dentro disto, optou-se pela pesquisa quantitativa, analítica e descritiva. Dito isto, foram entrevistados três assistentes sociais supervisores de campo de estágio e vinte e sete alunos de uma Instituição privada de formação da região metropolitana de Belo Horizonte - MG.



Por esta perspectiva, a análise prática ocorreu a partir de observações empíricas, tendo por instrumental o conjunto de evidências presentes nas relações acadêmicas e do exercício profissional e, para isto, utilizou-se primeiramente, a pesquisa experimental e posteriormente, entrevistas semiestruturadas por meio de questionários do Google, sendo esta, de caráter exploratório. E dentro do método escolhido, optou-se primeiramente, pela corporificação teórica considerando a relevância da pesquisa; seguida da exemplificação da metodologia aplicada; da apuração analítica dos dados e por fim, das considerações levantadas, seguidas das referências bibliográficas.

ESTADO NEOLIBERAL E AS RELAÇÕES DE TRABALHO

Para compreender as relações de trabalho na sociedade, Iamamoto e Carvalho (2006) enfatizam a necessidade de se considerar certas influências sócio-históricas, políticas, econômicas e culturais que permeiam a produção e reprodução da vida social. Estas relações se constituem dentro de um âmbito antagônico das ideologias monopolizadas, advindas das contradições de classes, do trabalho e do capital.

O homem necessita da relação de troca para se inserir dentro da divisão social e técnica do trabalho. Dentro deste contexto, Granemann (1999), complementa que, o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria ao capitalista, estando o trabalhador sob o controle do seu empregador. No entanto, Iamamoto e Carvalho (2006) afirmam ainda que, para além da necessidade objetiva, esta relação desperta uma necessidade singular no trabalhador, pois o processo de exploração do capital sobre o trabalho adquire caráter social do qual projeta uma legibilidade nas relações de assalariamento. E esta relação, condiciona os sujeitos à lógica capitalista, alterando a qualidade e a condição de vida dos indivíduos na sociedade.

Conforme aponta Netto e Braz (2010), o trabalho é a base da existência humana na sociedade e, através da atividade econômica, o ser social adquire habilidades e conhecimentos que são reproduzidos na sociedade, propiciando assim o desenvolvimento humano e a idealização de novas finalidades e necessidades. Para isto, torna-se necessário reproduzir as condições imediatas do meio social, através da interação estrutural e con-



juntural das variantes empíricas. Dentro do explicitado, Faleiros (2009, p. 37) completa que “as necessidades são necessidades do sistema. Já que o indivíduo não existe como sujeito, mas como objeto da produção que determina os lugares de cada um no contexto social”.

Assim, o ser social é historicamente transformado por uma mediação natural e biológica, advinda de escolhas, valores, princípios, normas e culturas. Desse modo, cresce a complexidade do desenvolvimento humano, diversificando as objetivações, trazendo novas reflexões e alternativas, seguidas de um sentimento de liberdade diante a capacidade da universalização e sociabilização do homem. Por outro lado, a organização social e econômica da sociedade, favorece a exploração do homem pelo homem que, resulta em um desenvolvimento desigual, advindo das possibilidades de acesso, das relações de trabalho e da propriedade privada, ou seja, a liberdade se condiciona à lógica mercantilista e meritocrática dentro da formação social em desenvolvimento, visto que, as objetivações individuais não se limitam nas relações de trabalho (NETTO; BRAZ, 2010).

A reestruturação produtiva, segundo Netto e Braz (2010), dentro das circunstâncias socioespaciais, transforma as relações, protagonizando os monopólios imperialistas na sociedade contemporânea, desregulamentando assim, as atividades econômicas, sobretudo no Estado neoliberal, permeado pelo conservadorismo e individualismo que, limita as liberdades sociais, econômicas e políticas em sua gênese.

Harvey (2008), em sua teoria, sustenta que o lucro organiza e regula por meio da acumulação flexível a vida em sociedade, da qual é marcada pela incerteza frente às modificações trabalhistas e de consumo, exercendo controle sob o emprego e das relações de trabalho. À vista disso, a flexibilização das relações de trabalho provoca altos níveis de desemprego, em redução salarial, aumenta a competição e as subcontratações, intervindo nas objetivações básicas da vida, através da repressão, cooptação e cooperação presente na sociedade dentro de um contexto determinista e socioeconômico.

Dentro do exposto, Guerra (2010) diz ainda que, a adequação à lógica da acumulação flexível, provoca a desvalorização trabalhista e desestabilização profissional, surgindo um novo perfil profissional, com práticas voltadas para o imediatismo e tecnicismo. No entanto, é necessário que o profissional se posicione politicamente e, que faça uma



leitura crítica da realidade para se afirmar categoricamente, em defesa do Projeto Ético Político, em tempos de perdas de direitos, retrocessos e de atuações neoconservadoras. Assim:

A precarização do exercício profissional se expressa por meio de suas diferentes dimensões: desregulamentação do trabalho, mudanças na legislação trabalhista, subcontratação, diferentes formas de contrato e vínculos que se tornam cada vez mais precários e instáveis, terceirização, emprego temporário, informalidade, jornadas de trabalho e salários flexíveis, multifuncionalidade ou polivalência, desespecialização, precariedade dos espaços laborais e dos salários, frágil organização profissional, dentre outras (GUERRA, 2010, p. 719).

Diante desta afirmativa, a reconfiguração trabalhista influencia na qualidade da operacionalização profissional, assim como, no processo formativo do serviço social e na condição da supervisão direta de estágio. Faleiros (2009, p.77) complementa que: “a reprodução da força de trabalho reproduz também a situação de classe e as desigualdades sociais inerentes ao sistema capitalista, [...] na carreira escolar, na formação profissional”.

O PROCESSO FORMATIVO TEÓRICO-PRÁTICO DO SERVIÇO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Considerando as relações de trabalho na contemporaneidade, Iamoto (2015) aponta que, os assistentes sociais precisam fazer a mediação dos interesses antagônicos no que tange ao processo formativo do serviço social. Dentro disso, Guerra (2014) complementa dizendo que, as condições objetivas e o processo dinâmico da vida em sociedade possuem forte influência sobre a racionalidade objetiva, imediatista e ideológica das particularidades dos sujeitos com o meio em que vivem.

Desse modo, é necessário compreender o contexto do qual se insere a política de educação no cenário atual e o papel do Estado neste processo. Faleiros (2009) afirma que, as políticas sociais regulam o mercado de trabalho, por meio dos mecanismos de inserção e formação profissional, controlando assim, as forças de trabalho e de salários por meio das modificações que ocorrem a partir das crises econômicas e sociais. Nesta lógica, o Estado reproduz uma assistência de proteção mínima, dentro de um âm-



bito individualista e ideológico, estabelecendo critérios seletivos dentro de uma falsa ideia de universalidade.

É imprescindível considerar que as Políticas de educação, dentro do exposto, possuem características emancipatórias observando o protagonismo do trabalhador na sociedade. Mas, o acesso à educação se condiciona aos limites e possibilidades impostas pelo sistema capitalista em suas metamorfoses (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006). Dentro disto, “não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação (MÉSZÁROS, 2008, p. 67).

Dentro do exposto, a supervisão acadêmica e prática do estágio em serviço social, devem possuir caracteres indissociáveis com o mercado de trabalho, com a universidade e com a sociedade. Pois, vivenciam-se ataques a qualidade formativa e de trabalho dos assistentes sociais na atual conjuntura, deixando em evidência a necessidade de respostas mais coerentes com as demandas postas na sociedade (CFESS, 2011; 2014).

Desta forma, no trabalho do assistente social, conforme Guerra (2010) pode ocorrer incompatibilidade entre os objetivos profissionais com os institucionais, aumentando a alienação e exploração do trabalho, com isso, as relações de trabalho se reconfiguram, reportando o trabalhador às seguintes características:

[...] ser desespecializado, desregulamentado, polivalente e multifuncional. É chamado a desenvolver várias competências e habilidades voltadas ao mercado, portador de valores individualistas e imediatistas, a partir dos quais vale o ter (neste caso, o certificado) em detrimento do ser (neste caso, um profissional qualificado), de formação aligeirada, mas que lhe garanta competitividade e capacidade de se adaptar a esses novos e difíceis tempos. (GUERRA, 2010, p. 724; suprimimos).

Dentro do exposto, a defesa de uma formação de qualidade dos princípios do Código de Ética e do Projeto Ético Político, choca-se com a reprodução ideológica e objetiva do sistema capitalista, pois, a expansão do ensino superior possibilita uma maior inserção em instituições formativas, entretanto, o ensino se torna precarizado, dentro de uma lógica rentista da qual se insere a Educação.



Levando em consideração a aceitação dos fatores econômicos, como determinantes dentro de uma práxis repetitiva e burocrática, Guerra (2014, p. 73) expõe que: “a instrumentalidade do serviço social é um campo saturado de mediações que não foram suficientemente discutidas na e pela categoria profissional”. Em outras palavras, conforme aponta Yamamoto (2015), ao longo dos anos, houve mudanças nas formas de produção, gestão e condição de trabalho dos assistentes sociais que impactam o processo de formação profissional, sobretudo, no âmbito da prática, ou seja, do estágio supervisionado e outras atribuições da categoria. Com isso, há uma carência de articulação entre teoria e prática, carência de instrumentalidade técnico-operativa, que influencia no vínculo entre a universidade e os interesses da sociedade.

Segundo Piana (2009), torna-se necessário considerar na gestão educacional, as mudanças estruturais, as exigências da sociedade e a pluralidade que, extrapola as barreiras das universidades, sendo imperioso pensar na dimensão sócio-educativa da profissão, por meio de um olhar crítico, considerando a naturalização do projeto ideológico do capital, do “proletariado acadêmico” e a desvalorização da educação. Pois, considerando:

[...] a importância de se garantir a qualidade do exercício profissional do assistente social que, para tanto, deve ter assegurada uma aprendizagem de qualidade, por meio da supervisão direta, além de outros requisitos necessários à formação profissional [...] A atividade de supervisão direta de estágio em Serviço Social constitui momento ímpar no processo ensino-aprendizagem, pois se configura como elemento síntese na relação teoria-prática, na articulação entre pesquisa e intervenção profissional (CRESS, 2008, p. 34-35; suprimimos).

A mesma autora (PIANA, 2009) aponta que, a inserção no processo educativo é a porta de entrada para o mercado de trabalho, ou seja, é necessário se qualificar para responder as exigências do mercado de trabalho e que, as legislações defendem uma educação pública e de qualidade, mas, na prática, muitos são excluídos de uma educação democrática e efetiva, pois, a construção da política de educação no Brasil está permeada de características seletivas, de exclusão social, econômica e cultural, advinda da expansão territorial, do processo de urbanização e industrialização do desenvolvimento social e econômico do país.



Dentro deste contexto, Silva (1995) complementa que, as políticas educacionais são formuladas sem pensar a questão socioeconômica da população em sua organização sócio-espacial e na qualidade do acesso à educação em todos os níveis, do fundamental ao superior. Assim, os alunos precisam dispor das condições necessárias de permanência nas instituições superiores de formação.

Da mesma maneira, ocorre por parte das instituições formativas, uma servidão ao sistema, condicionando a gestão e a metodologia institucional à mediação estatal. Com isso, ocorre uma adaptação curricular às demandas do mercado, aumentando assim, a precarização do ensino, os mecanismos de controle e salas superlotadas (SILVA, 1995).

Dentro do explicitado, é imprescindível discutir o processo de formação no que tange a sua dimensão teórico-prática. Pois, o ensino prático, assim como a pesquisa e a extensão são componentes formativos que integram as Diretrizes Curriculares propostas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS e, esta interlocução acadêmico-pedagógica possibilita ao aluno, uma percepção política, ética e metodológica no que tange a instrumentalidade e a operacionalização profissional (IAMAMOTO, 2015).

E para se cumprir com as exigências formativas no que tange à pesquisa, extensão e do estágio obrigatório é necessário que o aluno disponha de uma determinada carga horária livre para se dedicar às exigências do currículo mínimo de formação, de qualificação e especialização. Com isso, o aluno inserido na divisão social e técnica do trabalho, precisa se corresponder com as exigências do mercado de trabalho e ao mesmo tempo dar respostas as suas necessidades básicas e singulares, advindas das relações de assalariamento atreladas ao processo formativo do serviço social (IAMAMOTO, 2015).

O estágio curricular obrigatório é de suma importância no que se diz respeito a apreensão interventiva e operativa da profissão e, o supervisor de campo é o responsável por coordenar e instruir o estagiário para que, este se aproxime da realidade do mercado de trabalho. E a apreensão prática, a sistematização do cotidiano e o arcabouço teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo apreendido em campo, possibilitam que o estagiário constitua sua identidade profissional. Ademais, por meio deste instrumental teórico-prático, o aluno constrói o trabalho de Conclusão de Curso – TCC, no entanto, se a apreensão prática do processo de formação



for precária, o discente reproduzirá em seus construtos acadêmicos, práticas tecnicistas e imediatistas, ou seja, sob uma visão meramente teórica (IAMAMOTO, 2015).

Logo, o processo educacional necessita de práticas integradas e articuladas de uma forma mais efetiva e abrangente. Pois, as objetivações educacionais são orientadas pela reprodução imediata dos valores sociais e materiais presente no tempo e no espaço. Desse modo, ocorre uma análise racional sob a importância da inserção nas instituições formativas e no meio produtivo, sendo necessário considerar as circunstâncias e a internalização dos sujeitos neste processo (MÉSZÁROS, 2008).

Guerra (2014) esclarece que o estágio obrigatório está permeado de práticas racionais, analíticas e formais advindas das relações de trabalho. Com isso, os assistentes sociais acabam por acobertar a dimensão ética e política no que se refere ao contexto e exigências formativas, ou seja, a fragmentação nos espaços de trabalho colide com a dimensão formativa e com suas Diretrizes, com as especificidades, representações e reivindicações profissionais, considerando o significado social e político da profissão.

Muitas instituições não oferecem estágios condizentes com as leis que dispõe sobre a regulamentação do estágio obrigatório e, falta informação e articulação entre Instituição de Ensino e de Campo de estágio, além de muitos supervisores não estarem aptos para supervisionar. Logo, é necessário que o conjunto se articule em relação à defesa da qualidade da formação dentro da profissão, por meio das instâncias de participação e controle, como no caso do Conselho Regional de Serviço Social – CRESS, das Instituições formativas, dentre outras. É necessário discutir o estágio não somente como uma “obrigação curricular”, mas, considerar sua dimensão educativa, rompendo com a visão formalista da qual o estágio se insere, considerando suas particularidades das quais o serviço social preconiza.

E para isto, é necessário interpretar os determinantes institucionais de uma forma que possibilite uma supervisão controlada e apoiada para que o aluno consiga refletir a respeito do significado social da profissão, correlacionando a teoria com a prática.

A questão da influência das instituições Campo de Estágio, na formação profissional do aluno, e o “questionamento dos fundamentos, em



que se apóiam essas influências, são aspectos dialeticamente interdependentes, sofrendo determinações análogas das Universidades, que devem levar o professor, o aluno, o supervisor a um processo de reflexão constante, considerando a realidade em movimento e a sociedade em processos de transformação” (BURIOLLA, 2011, p. 41).

A instituição faz parte do contexto formativo do aluno, logo, é necessário superar o pragmatismo da operacionalização prático-administrativa institucionalizada e, para isto, a grade curricular precisa contemplar a realidade social, de uma forma a contemplar todos os campos dos saberes dos quais norteiam a prática profissional. Com isso, Buriolla (2011, p. 51) completa que, o projeto curricular precisa contemplar a realidade teórica apreendida, pois, nada “adianta o discurso na faculdade quando o aluno reproduz uma prática inoperante”, sendo preciso discutir assim, a gênese do estágio obrigatório, que está no próprio serviço social.

ANÁLISE DE DADOS

Considerando as relações de trabalho dos assistentes sociais e dos alunos no cenário atual, no que se refere à apreensão teórico-prática do processo formativo do serviço social, foram entrevistados três assistentes sociais supervisores de campo a respeito das influências institucionais no que tange a supervisão direta de estágio e, todos os entrevistados relataram que, as relações trabalhistas e institucionais influenciam na supervisão direta de estágio.

Em consonância com o exposto e com o Currículo Mínimo do serviço social, os profissionais foram indagados a respeito da teoria na prática do serviço social, considerando as relações de trabalho e o processo de formação. E todos responderam que, no que se refere à formação, a teoria deve se alinhar com a prática e com o Projeto Ético Político da profissão. E que o profissional deve se preocupar com seu processo formativo de uma forma contínua, de uma forma a fugir do tecnicismo profissional, alinhando e ampliando os saberes dentro do mundo do trabalho e da formação profissional.

Neste sentido, considerando as influências das relações de trabalho frente ao processo formativo, foram entrevistados 27 (vinte e sete) alunos



de um centro universitário privado da região metropolitana de Belo horizonte. E 44,4% dos alunos responderam que, não possuem vínculos de trabalho, sendo que, 55,6% dos alunos, trabalham.

Todavia, 74,1% relataram que enfrentam ou já enfrentaram dificuldades no que se refere à pesquisa, extensão ou estágio obrigatório por causa das relações de trabalho sendo que, 7,4% dos alunos disseram não enfrentar problemas e, 14,8% no que se refere ao estágio obrigatório.

Dos entrevistados, 50% começaram o estágio obrigatório no 5° período do curso, do qual se inicia o estágio curricular obrigatório, 31,8% no 6° período e 13,6% no 7° período do curso. No entanto, mais de seis alunos entrevistados que estão no 7° período do curso, ainda não estão inseridos em campo de estágio.

Além do mais, 52,4 % dos alunos fazem estágio curricular obrigatório voluntário e 47,6% dos entrevistados fazem estágio curricular remunerado (não-obrigatório).

Entretanto, a maioria dos alunos possui dificuldades no que toca à pesquisa, extensão e estágio obrigatório por causa das relações de trabalho, sendo que a maioria dos alunos começou estágio obrigatório a partir do 5° período, e considerando os alunos que ainda não estão em campo de estágio, foi possível considerar que, grande parte dos estagiários entrevistados faz estágio obrigatório remunerado. Possibilitando assim considerar, a dificuldade que os alunos trabalhadores enfrentam para se inserir no campo de estágio, sendo que, a maioria não possui tempo livre que efetive sua inserção no campo de estágio.

Cabe salientar que, as alternativas para que o aluno consiga se corresponder com as exigências formativas são: sair do emprego para fazer um estágio remunerado de uma forma a contemplar o mínimo de suas necessidades econômicas, ou, adiar sua inserção no campo de estágio, até que haja vaga de estágio condizente com sua jornada de trabalho, este dado foi constatado ao averiguar que: 50% dos alunos entrevistados não começaram estágio obrigatório no 5° período, quando se inicia a dimensão prática da formação.

Vale destacar que, muitos estudantes optam por sair do emprego para se dedicar a formação profissional, entretanto, os relatos comprovam que, a bolsa ofertada de estágio é insuficiente para custear os gastos advindos



do processo de formação, como mensalidade acadêmica e transporte. Com isso, surge uma insegurança frente ao processo formativo e a inserção futura no mercado de trabalho. Dentro do exposto, existe uma contradição entre a realidade do aluno trabalhador e a teoria que o serviço social preconiza, limitando assim, uma dimensão a outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O serviço social possui diretrizes das quais dispõe sob o processo de formação e supervisão de estágio, das atribuições privativas do assistente social e do papel do estagiário. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem está permeado de desafios, como: a mercantilização do ensino superior, a precarização das relações trabalhistas, dentre outros.

Logo, torna-se necessário compreender o contexto social, político, econômico e cultural no qual se insere as relações e seus rebatimentos no campo formativo e de trabalho, sendo imprescindível considerar as influências institucionais, as correlações de forças e as objetivações pessoais que permeiam o processo teórico-prático do serviço social. Deste modo, a categoria profissional precisa discutir as problemáticas inerentes ao processo de formação de fora para dentro do serviço social, considerando as particularidades dos atores envolvidos e as influências que permeiam o processo de formação.

É viável que ocorra um diálogo didático-pedagógico coletivo a respeito da reprodução do Projeto-Ético-Político por parte dos discentes, sobretudo, em tempos de reestruturação produtiva, de crises políticas e econômicas. Com isso, vale destacar as dimensões Teórico-Methodológica, Ético-Político e Técnico-Operativo do serviço social, no que concerne a materialidade dentro do processo formativo e das transformações que as universidades vêm sofrendo no estado neoliberal. Sendo primordial enfatizar o lugar que o aluno ocupa neste espaço, sobretudo do estudante-trabalhador que não detém dos meios necessários para contemplar sozinho, uma formação de qualidade.

Por fim, é necessário que haja condições formativas mais condizentes com a realidade do aluno. No tocante ao papel do supervisor de campo, este precisa se aproximar da realidade do estagiário e se instrumentalizar de uma forma a considerar o contexto totalitário do qual permeia o proces-



so de formação do discente, pois, o estágio obrigatório é de suma importância para a formação profissional, sendo indispensável analisar as condições das quais os alunos passam por este processo.

REFERÊNCIAS

- BURIOLLA, Marta Alice Feiten. *O Estágio Supervisionado*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 182 p.
- CFESS, Conselho Federal de Serviço Social - (Org.). *Meia formação não garante um direito: estágio supervisionado*. 2011-2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- GRESS. Lei nº 8.662, de 7 de julho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. *Regulamentação Profissional da e do Assistente Social*. Palmas, TO, p.14-67.
- GRESS. Regulamentação nº 533, de 29 de setembro de 2008. *Regulamenta a supervisão direta de estágio no serviço social: Regulamentação profissional da e do Assistente Social*. Palmas, TO, 2012. p. 14-67.
- FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do Estado Capitalista*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 216 p.
- GRANEMANN, S. Processos de Trabalho e Serviço Social I. In: *Capacitação em Serviço Social e Políticas Sociais: Módulo 2: Reprodução Social, trabalho e Serviço Social* - CEAD, Brasília, 1999.
- GUERRA, Yolanda. *A Instrumentalidade do Serviço Social*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 287 p.
- GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. *Serviço Social & Sociedade*, [s.l.], n. 104, p.715-736, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-66282010000400008>. Acesso em 13 de fev.2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-66282010000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008. 329 p
- IAMAMOTO, Marilda Villela. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 326 p.
- IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico - metodológica*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 380 p.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.




MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 247 p.

PIANA, Maria Cristina. *A Construção do Perfil do Assistente Social no cenário educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *Formação profissional do Assistente Social: A Universidade no Contexto da Realidade Brasileira Enquanto Espaço de Formação Profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 128 p.





BREVE ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O SISTEMA DE COTAS NO BRASIL

Adriana de Souza Lima Queiroz

Rayane das Graças Silva Fagundes

Amabile Maria de Moura Passos

Leonardo do Carmo Lemos

RESUMO

Essa pesquisa trata da análise da produção científica brasileira sobre o sistema de cotas. O objetivo é mapear a produção científica brasileira em relação ao sistema de cotas a partir de dados indexados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como método utilizou-se da bibliometria que visa mensurar a produção do conhecimento científico por meio de indicadores. Foram identificados 36 trabalhos publicados entre os anos de 2004 a 2018. A interpretação dos dados permite confirmar a escassa produção em torno do tema e sua evolução em algumas áreas do conhecimento como o Direito e a Educação.

Palavras chave: Produção científica, cotas, universidade.



INTRODUÇÃO

O 13 de maio de 1888 é uma data histórica que marca o fim da escravidão no Brasil. Nesse sentido, Princesa Isabel, então, ao assinar a Lei Áurea, “concedia” a liberdade aos cativos, pelo menos legalmente

os negros das senzalas, das casas-grandes e dos sobrados celebravam festivamente a emancipação legal. Os negros contestatários podiam sair de seus refúgios e compartilhavam, sem ilusões, o clima geral da festa popular [...] era a nossa Bastilha que ruía e o Povo celebrava o que aparentava ser a derrocada do “antigo regime” (FERNANDES, 1989, p. 30-31).

No entanto, a liberdade conquistada pelos negros não lhes garantia a inclusão social, econômica e educacional. O trabalho “livre” não se diferenciava muito no que tange a exploração da força de trabalho, e era justamente essa nova configuração de trabalho o que restava para aqueles que não conseguiram voltar às suas terras de origem. A Abolição apenas os libertou das amarras de ferro dos seus senhores; não os deu condições dignas e plenas de sobrevivência. A “herança da escravidão” jogada aos ombros dos negros libertos é esta: o preconceito e a discriminação como frutos do seu processo de marginalização. Poucos fugiram da regra, tornando-se exceções. Mas a grande maioria foi jogada à própria sorte. Desse modo, Florestan coloca que:

Como regra, o homem era mais facilmente contemplado com o “trabalho sujo”, com o “trabalho arriscado” e com o “trabalho malpago”; e a mulher mantinha a tradição de doméstica, da prática dos dois papéis (o de trabalhar e o de satisfazer o apetite sexual do patrão ou do filho-famílias) e da prostituição como alternativa (FERNANDES, 1989, p. 58).

A liberdade legal do negro escravizado foi arduamente conquistada - não dada - e o processo de sua conquista plena não teve seu fim circunscrito no século XIX: ainda há forte presença da desigualdade racial no tecido da sociedade, o que dificulta a ocupação de negros em espaços importantes como a Universidade, ou seja, a nossa dívida histórica é justamente tornar a sociedade um espaço realmente democrático sem menção à meritocra-



cia que, segundo Silvio Almeida, juntamente ao racismo histórico “[...] permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como *falta de mérito dos indivíduos*” (ALMEIDA, 2018, p. 62). Dessa forma, o dito autor reafirma:

Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, *associa competência e mérito como condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade*(ALMEIDA, 2018, p. 62).

Dessa forma, o sistema de cotas no Brasil visa a inclusão de grupos historicamente e socialmente excluídos dos espaços públicos, nas universidades brasileiras, promovendo a democratização do acesso à Educação Superior.

DESENVOLVIMENTO

A Lei de Cotas foi instituída pela Lei n. 12.711 de 2012 e configura-se como uma política pública de ação afirmativa que visa a inclusão de grupos socialmente excluídos na educação superior brasileira. Nesse sentido, as cotas no ensino superior buscam, justamente, tornar o acesso à educação menos desigual, onde, indubitavelmente, a proposta é garantir possibilidades de oportunidade e tratamento equânime em um contexto marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais e pela exclusão. A inserção na Universidade por meio do sistema de cotas é uma novidade no cenário brasileiro já que sua aprovação ocorreu em agosto de 2012, após mais de uma década de discussão.

De acordo com Bezerra e Gurgel, até os anos 1990, a educação superior no Brasil era “[...] patrimônio reservado aos estudantes provenientes das camadas mais altas da população” (BEZERRA; GURGEL, 2011, p. 3). Considerando a existência de toda uma história de opressão, subjugação e exclusão da população negra, se faz necessário a criação de um sistema que facilite o acesso das frações da classe trabalhadora aos cursos de graduação das Universidades públicas e privadas brasileiras, surgindo assim o sistema de cotas raciais.



As ações afirmativas representam um conjunto de ações públicas que visam o rompimento de desigualdades históricas ou sociais no acesso ao efetivo exercício de direitos, bens e serviços considerados essenciais para uma vida digna. Desigualdades essas que não conseguem ser rompidas com os mecanismos tradicionais de inclusão social, como a expansão do mercado de trabalho ou o acesso universal à educação (ROZAS, 2009, p. 20).

Para a formulação de parâmetros de atuação em determinadas políticas, que visam construir propostas de intervenção e enfrentamento das injustiças sociais históricas que vivenciamos, é necessário conhecer o contexto sócio-histórico do país para compreender as reais demandas e necessidades da sua realidade e se debruçar cientificamente sobre os fatores que correspondem a indispensabilidade das políticas sociais para o atendimento das reais demandas e necessidades da população. Criam-se, assim, condições para a inserção de pessoas com baixa-renda, egressos de escolas públicas, negros/as, indígenas, pardos/as, pessoas com deficiência, LGBT+.

É um grande desafio pensar alternativas dentro de uma lógica econômica excludente, tendo em vista que debatemos não apenas a inserção, mas sim a permanência dos e das estudantes cotistas nas Universidades. Para o neoliberalismo, “a solução para as desigualdades é entendida como responsabilidade de cada indivíduo e de suas capacidades de responder às condições do mercado (CHAVES; GEHLEN, 2019, p.292)”. Contudo, eis a questão: sob que ótica?

A lógica meritocrática – difundida de forma tão naturalizada - de que cada indivíduo deve ser responsável pelas suas “conquistas” dentro da ordem do sistema capitalista é completamente perversa, visto que as pessoas não possuem as mesmas condições de desenvolvimento para alcançar certos objetivos ou patamares na sociedade.

A meritocracia, portanto, não se pauta por uma avaliação que atenda os interesses da maioria. Além disso, tendo em mente o aumento contemporâneo da desigualdade social em todo o mundo, assim como da expansão de mecanismos de proliferação de individualismos e de separatismos sociais, étnicos e religiosos, a ideologia do mérito pautada em desigualdades aceitáveis pelo sistema ou estimuladoras de competições acirradas, carece de credibilidade (PEREIRA, 2013, p. 59).



Um passo importante para que se defenda o sistema de cotas é dar visibilidade aos avanços que são significantes para a educação brasileira. Por isso, a ciência é um campo de máxima importância para realizarmos esta tarefa de questionamentos, investigações e proposições, pois volta o olhar para a criticidade e, criteriosamente, nos apresenta as análises que estão em questão. A possibilidade de fazer um levantamento de como é visto e pesquisado este tema nos trará subsídios para compreender como o sistema de cotas é estudado nas Universidades do Brasil.

À título de exemplo, dentre as pesquisas realizadas neste trabalho, obtivemos resultados que nos expuseram apontamentos específicos sobre o que é produzido cientificamente sobre o sistema de cotas no Brasil. Até o momento, às luzes dos levantamentos realizados na BDTD, analisamos que as áreas de conhecimento, a periodicidade em que foi pesquisada a temática, a metodologia dos trabalhos e o contexto político das Universidades que compreendiam os resultados influenciam largamente as produções.

Debruçar sobre a produção científica sobre o sistema de cotas se faz necessário, tanto pela importância de conhecer os diversos vieses pesquisados sobre a temática, quanto para aprimorar o sistema de cotas através da pesquisa, onde se abrem largos horizontes sobre a sua efetividade.

Dentro disso, além de conscientizar as pessoas sobre o papel do sistema de cotas, em contramão, é preciso trabalhar a consciência de classe, de que somos seres em determinados contextos sociais e expor qual a necessidade dessa política. São tarefas de mobilização, em tempos que temos que defender todos os direitos sociais conquistados à duras custas.

É nosso dever enquanto pesquisadores e pesquisadoras idealizar propostas coletivas e mobilizar as estruturas políticas e sociais dos espaços em que vivemos, para que, em extensão com a comunidade, consigamos cumprir o nosso dever de exteriorizar a ciência para além dos muros das Universidades. Que seja possível superar o quadro de barbárie que vivenciamos, e, como bem nos inspira Paulo Freire (1992, p.41), “quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação”.



Para esse estudo utilizou-se de pesquisa bibliográfica com a análise bibliométrica para construção de indicadores que representem o conhecimento produzido na área. Os dados foram coletados por meio de consulta realizada no site eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para identificação das produções científicas em torno do sistema de cotas. Utilizaram-se como recorte para acesso os anos de 2004 a 2018.

Por meio de consulta a esse portal de teses e dissertações pôde-se construir indicadores sobre os anos de publicação, as universidades que mais produziram sobre o assunto e as áreas do conhecimento que mais se destacaram.

Com base no estudo bibliométrico, elegeu-se como local de identificação das produções científicas em torno do sistema de cotas o site da BDTD. Esse site foi criado no ano de 2002 e concebido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT. Para o mapeamento das teses e dissertações utilizou-se como critério, no campo de busca, assunto – sistema de cotas. Essa foi uma forma escolhida para filtrar os dados e criar indicadores, pois há nessa biblioteca um montante muito maior de trabalhos indexados, quando se coloca todos os campos no sistema de busca.

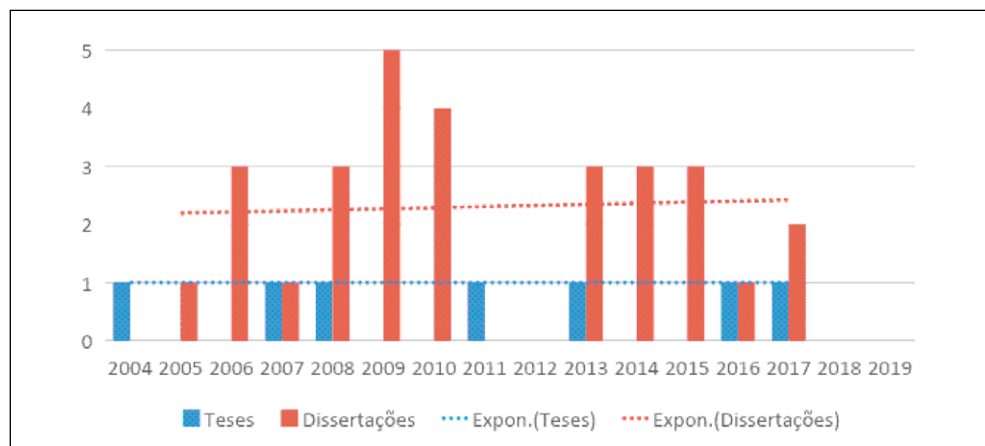
Como resultados dessa pesquisa serão apresentados os seguintes dados dos indicadores de produção, cujas variáveis foram: nível de qualificação, ano de defesa, área do conhecimento e instituição.

Com o descritivo sistema de cotas, foram identificados um total de 36 trabalhos, contudo, dois deles foram indexados de forma repetida, assim a análise se deu nos 34 trabalhos, distribuídos entre os anos de 2004 a 2017 como apresentado no gráfico 1.

Evidencia-se nesse gráfico que as dissertações de mestrado se sobrepõem às teses de doutorado e que os anos de 2009 e 2010, foram os anos que mais tiveram publicações científicas sobre a temática a nível de mestrado. Os anos em que se manteve uma média de produção no mestrado foram 2006, 2008, 2013, 2014 e 2015. Já nas teses foram os anos de 2004, 2007, 2008, 2011, 2013, 2016 e 2017.



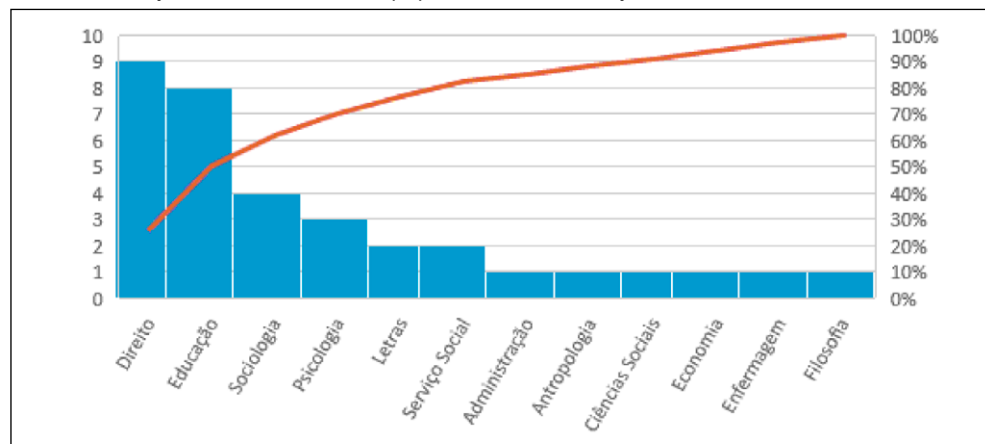
Gráfico 1. Quantidade de teses e dissertações



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores por meio de consulta à BDTD.

O gráfico 2 apresenta a distribuição das áreas do conhecimento que mais se destacaram nas produções científicas. Foram identificadas 12 diferentes áreas do conhecimento que defenderam teses e dissertações sobre o tema, aparecendo o Direito como a área que mais se sobressaiu contendo 9 trabalhos publicados, e em segundo lugar, a Educação com 8 trabalhos. Já as demais áreas como Sociologia, Psicologia, Letras e Serviço Social ficaram em torno de quatro a dois trabalhos publicados. As demais áreas como Administração, Antropologia, Ciências Sociais, Economia, Enfermagem e Filosofia, mantiveram uma média de uma publicação por ano.

Gráfico 2 - Distribuição das áreas do conhecimento que produziram teses e dissertações acerca do sistema de cotas

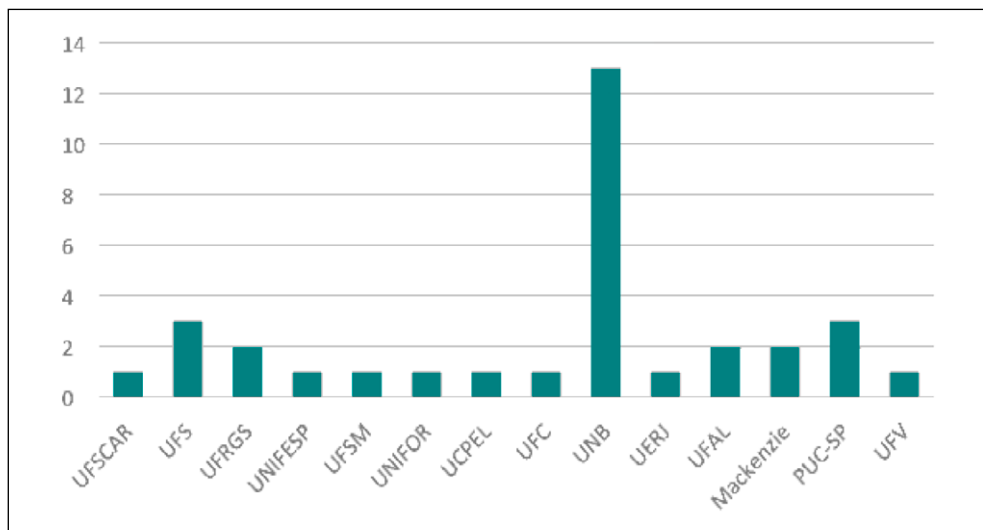


Fonte: Pesquisa realizada pelos autores por meio de consulta à BDTD.



Por fim, foram localizadas as instituições que produziram esses estudos em seus programas de pós-graduação e a frequência com que o tema fora pesquisado. Identificou-se 14 diferentes instituições, sendo 11 instituições federais, 01 estadual e apenas 02 classificadas como particulares. Sendo identificada a Universidade de Brasília (UNB) como a instituição que mais se dedicou a pesquisa sobre o sistema de cotas, com 13 produções, as demais como UFS e a PUC de São Paulo ficaram com três trabalhos, e a UFRGS, a UFAL e Mackenzie com dois trabalhos. E, com apenas um trabalho publicado em torno do tema ficaram a UFSCAR, a UNIFESP, a UFSM, a UNIFOR, a UCPEL, a UFC, a UERJ e a UFV.

Gráfico 3 - Quantidade de teses e dissertações por Instituições de Ensino



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores por meio de consulta à BDTD.

Esses dados nos levam a refletir que o sistema de cotas, apesar de ser considerado uma política social, ainda possui pouca visibilidade nas pesquisas científicas, além de apresentar um desequilíbrio nas produções que são a nível de mestrado e doutorado, ou seja, as pesquisas sobre esse assunto iniciadas nos programas de mestrados, não são aprofundadas nos programas de doutorado, onde se tem um tempo maior para realização do estudo.

Para a sistematização dos dados nos trabalhos acadêmicos analisados, procurou-se de início identificar os objetivos e as metodologias mais utilizadas para pesquisar o sistema de cotas.

Os objetivos apontados nos trabalhos analisados indicam que as pesquisas foram realizadas no sentido de identificar: dificuldades de implementação; efetivação; as medidas de discriminação, a acessibilidade e a inclusão; a meritocracia; os discursos construídos sobre o sistema de cotas; as interações afetivas entre os que entram pelo sistema de cotas; desempenho dos alunos cotistas e não cotistas; características dos alunos cotistas. Percebe-se que os objetivos das pesquisas sobre o sistema de cotas são variados e estão atrelados às áreas do conhecimento, onde o Direito e a Educação, áreas que mais se destacaram nas pesquisas sobre cotas, discutem esse assunto sob o viés positivista, questionando o desempenho dos alunos cotistas e questões relacionadas à meritocracia. Já a Educação se volta mais para uma análise do discurso em torno do tema.

Também foi possível identificar vários tipos de metodologias usadas pelos autores, para desenvolver e produzir trabalhos de relevância sobre o sistema de cotas no Brasil. Grande parte se sustentou através de abordagens qualitativas e quantitativas, no entanto alguns trabalhos usaram métodos diversificados em suas pesquisas na tentativa de chegar aos resultados esperados, entre elas podemos identificar a pesquisa bibliográfica, documental, descritiva e interpretativa, estudo de caso. Pesquisa de campo com aplicação de questionários e formulários, grupo focal, realização de entrevistas. As análises foram realizadas utilizando o método dialético, estatístico, análise de discurso, análises comparativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses dados nos levam a refletir que o sistema de cotas, apesar de ser considerado uma política social, ainda possui pouca visibilidade nas pesquisas científicas. Os estudos apresentam abordagens variadas voltadas para a área do Direito e da Educação.

Apesar do sistema de cotas já fazer parte da realidade brasileira desde 2012, a questão racial não é discutida academicamente como uma política social e que enfrenta desafios para ser reconhecido como um direito que visa reparar uma dívida histórica frente a subjugação e exclusão da população negra.



Políticas de ações afirmativas são um importante instrumento de redução das expressões da questão social, contudo ainda são vistas com preconceito e pouca visibilidade.

Discutir sobre a democratização no acesso ao ensino superior é extremamente relevante em tempos de redução das políticas sociais. Atualmente, a cota racial vem sendo discutida por parlamentares que objetivam por fim a essa política social. Recentemente a Deputada Dayane Pimentel do (PSL) apresentou um projeto de lei para extinguir a política de cotas, alegando que os brasileiros devem ser tratados com igualdade jurídica, contudo, como tratar de forma igual os desiguais?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CASTRO, Gabriel de Arruda. *Cotas para “trans” ganham espaço em universidades e geram questionamentos*. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/cotas-para-trans-ganham-espaco-em-universidades-e-geram-questionamentos/>. Acesso em 27 de setembro de 2019.

CHAVES, Helena Lúcia Augusto; GEHLEN, Vitória Régia Fernandes. *Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual*. Serv. Soc. São Paulo, n.135, p. 290-307, mai/ago, 2019.<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.179>

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro* (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 33). 110f. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.


FILHO, Manuel Alves. “A meritocracia é um mito que alimenta desigualdades, diz Sidney Chalhoub”. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/meritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub>. Acesso em 28 de setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 27.ed – São Paulo: Cortez, 1992.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8’ ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

PEREIRA, Camila Potyara. *Proteção social no capitalismo: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes*. 2013. xiii, 307 f., il. Tese (Doutorado em Política Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.





EDUCAÇÃO CRÍTICA, POSSIBILIDADE NA ERA DO CAPITAL E O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL

Maicow Lucas Santos Walkers

Eliana Bolorino Canteiro Martins

RESUMO

As diretrizes curriculares para a graduação em Serviço Social (ABEPSS, 1996) sinalizam um avanço para o processo de formação profissional tendo como pressuposto o acúmulo histórico da profissão consubstanciado no cabedal de conhecimentos: teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, construídos a partir da aproximação com a teoria crítica marxiana. Isto nos coloca frente a uma contradição inerente: pensar educação crítica diante de um projeto educacional brasileiro que possui uma matriz positivista e uma configuração cada vez mais voltada para os interesses do mercado. Diante dessas premissas, pretendemos trazer para reflexão alguns elementos em relação à formação profissional em Serviço Social.

Palavras chave: Serviço Social. Educação. Formação Profissional. Ensino Superior. Projeto ético-político.



INTRODUÇÃO

O Serviço Social enquanto profissão historicamente inserida na divisão social e técnica do trabalho coletivo, conforme nos coloca Iamamoto (2007), tem como materialidade a intervenção nas expressões da questão social, que se apresenta como contradição inerente e orgânica da relação capital/trabalho, que se configura na lógica do capital pelo domínio do trabalho, direcionando sua força criativa para a esfera da produção capitalista, transformando as relações e o produto do trabalho em mercadoria. Assim, como nos coloca a referida autora, o Serviço Social está atrelado a trama do real que é sua constituinte, como também objeto de intervenção, onde se encontram os limites e possibilidades de sua intervenção:

A inserção do Serviço Social na divisão do trabalho e as novas perspectivas daí decorrentes, são um produto histórico. Dependem, fundamentalmente, do grau de maturação e das formas assumidas pelos embates das classes sociais subalternas com o bloco do poder no enfrentamento da “questão social” no capitalismo monopolista; dependem, ainda, do caráter das políticas do Estado, que, articuladas ao contexto internacional, vão atribuindo especificidades à configuração do Serviço Social na divisão social do trabalho. (IAMAMOTO, 2007, p. 87).

O trabalho ao se transformar em trabalho alienado na sociedade capitalista, passa à ser controlado pelo capitalista para a produção de mercadoria para atender os interesses de acumulação e concentração de riqueza, enquanto lógica imperante e necessária para sua reprodução em escala mundial enquanto ordem societária dominante: “a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a separação de trabalho, capital e propriedade da terra, de troca e concorrência etc., de todo esse estranhamento com o sistema do dinheiro.” (MARX, 2004, p. 80).

A partir desse entendimento, considerando que a profissão é expressão das múltiplas determinações da realidade social, tem em seu movimento o trabalho enquanto força motora das relações sociais de produção e reprodução social:

Assim, a concepção de trabalho diferencia-se e não se confunde com a de postos de trabalho – para o capital, emprego – porque o trabalho



é criação, é motor de civilização e fonte de realização das potencialidades da natureza social do homem que ao criar o trabalho é recriado e modificado pela atividade a que deu vida. (GRANEMANN, 2009, p. 6)

Esta contradição ao apresenta no terreno das lutas sociais, nas condições objetivas e subjetivas onde se concretiza o trabalho profissional, mas também se apresenta na contraface desse processo, as possibilidades para a construção de propostas de intervenção que estejam em consonância com a direção social da profissão demarcada a partir da década de 1980, com o Movimento de Reconceituação e a hegemonia do projeto ético-político profissional do assistente social. A contradição é condição fundamental para compreendermos o movimento da realidade social, em sua legalidade histórica, onde se estabelece as possibilidades de construção de uma nova sociabilidade, a partir da correlação de forças entre as classes sociais e de projetos societários antagônicos.

Corroborando com o pensamento de Marx, reconhecemos que o trabalho é atividade ontológica central na vida do homem: por mais que adquira uma nova determinação no sistema capitalista, enquanto trabalho alienado e estranhado, sempre guardará sua capacidade emancipatória e de humanização do homem, por ser ontológica.

Dessa assertiva, compreendemos que, a contradição é inerente a realidade social e a capacidade de superação da ordem burguesa e do sistema capitalista, constitui enquanto tarefa do processo histórico, e dependendo dos caminhos trilhados pela história, ela ocorrerá pelo primado do trabalho. A tese supracitada fundamenta a proposta deste trabalho de pensar a educação na contemporaneidade: tanto de sua relação com o trabalho enquanto atividade ontológica, como nas configurações que ela assume diante dos processos de reestruturação produtiva no mundo do trabalho e, por fim, os rebatimentos na formação profissional em Serviço Social. A reflexão inicial parte da compreensão da educação enquanto atividade relacionada com o trabalho em seu sentido ontológico.

Nesta perspectiva, a educação pode ser alienadora ou crítica. Para interpretá-la na perspectiva crítica, traremos alguns elementos para pensar as possibilidades de sua efetivação na sociedade capitalista e no projeto educacional brasileiro (contradição existente a partir da correlação de for-



ças entre as classes sociais e dos sujeitos sociais que buscam construir uma proposta de educação que seja capaz de desenvolver a criticidade de homens e mulheres, e o projeto de educação em curso na sociedade vinculada aos interesses do capital).

Na primeira parte abordaremos o trabalho enquanto atividade ontológica do homem a partir das contribuições do pensamento de Marx (2004) e recuperados por: Yamamoto (2007), Granemann (2009) e outros pensadores que discutem a categoria trabalho e os processos de trabalho na perspectiva do Serviço Social e da educação. Nesta direção, a educação será analisada em sua interface com a categoria trabalho, enquanto atividade de desenvolvimento das potencialidades humana, capacidade de socialização e de relações pedagógicas da práxis humana na perspectiva Gramsciana.

Posteriormente, no segundo momento, centraremos nossa análise nas mudanças do mundo do trabalho na contemporaneidade, ressaltando o processo de reestruturação produtiva, alicerçado no modelo toyotista de produção e a racionalização do trabalho a partir das exigências do capital financeiro e do ideário neoliberal. Nossa análise se aprofundará nas contrarreformas do Estado, tendo da educação superior como principal objeto de análise. Problematizaremos os embates dessas transformações, principalmente formação profissional do Assistente Social e os desafios para a defesa da qualidade desta formação conforme é preconizada pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social (ABEPSS, 2007).

TRABALHO E EDUCAÇÃO: ALGUNS ELEMENTOS PARA ANÁLISE

É indissociável pensar a educação da sua relação ontológica com a categoria trabalho. Esta relação segundo Saviani (2007) é histórica, porque são atividades fundamentalmente humanas, que se estabelecem na relação entre os homens e que tem dimensões que estão relacionadas pois constituem o mesmo processo. Para o autor:

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. [...] Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos



do homem. E, nesse caso, fica aberta a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem, ou acidentais. (SAVIANI, 2007, p.152-153).

Pensar essa relação ontológica dessas categorias é fundamental abordá-las sob duas configurações historicamente determinadas: o trabalho em seu sentido ontológico, enquanto atividade humana capaz de criar as possibilidades objetivas para o desenvolvimento do ser humano genérico, de sua emancipação e modificação da natureza. Neste sentido o trabalho do homem difere-se dos outros animais pela capacidade do homem de idealizar o objetivo do seu trabalho, todo o processo e visualizar o seu produto, não o fazendo de forma instintiva como os outros seres vivos:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 255-256).

Nesta relação, o homem transforma a natureza e a si mesmo, desenvolvendo suas potencialidades e habilidades, distanciando cada vez mais da natureza ao se humanizar neste processo e criando uma natureza cada vez mais humanizada e estabelecendo relações sociais de produção e reprodução cada vez mais complexas: aprimora os meios e o produto do trabalho, cria sistemas de valores, conhecimentos, leis e formas de regular a vida social cada vez mais complexas, assim como sistemas jurídicos, sociais, políticos, econômicos e todo arcabouço intelectual e cultural, ou seja, da sociabilidade humana:

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana [...] comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1983, p. 150).



O trabalho, dessa forma, é a mediação fundamental da sobrevivência do homem. Neste sentido, a educação possui relação direta com o acúmulo do conhecimento em relação ao desenvolvimento das forças produtivas e da capacidade do homem de transmitir o saber para gerações futuras, garantindo sua reprodução social como também, as condições para o desenvolvimento de relações de trabalho e produtos do trabalho cada vez mais complexas. A educação é atividade organicamente vinculada ao trabalho, pois ela também é um trabalho, enquanto atividade de ensino-aprendizagem, de socialização do conhecimento através da relação entre os homens.

Como veremos mais adiante, por mais que o trabalho na sociedade capitalista se transforma em instrumento de coisificação e dominação do homem, enquanto trabalho alienado e estranhado, não é possível dissociar o trabalho da educação: sempre haverá o que ensinar – independente da forma de relação que se estabelece entre os sujeitos, sejam elas autoritárias e verticalizadas ou mais horizontais e democráticas.

A educação sempre desempenhou e ainda desempenha o papel de socialização do conhecimento e do estabelecimento das relações de produção e reprodução social: sejam de dominação ou de elevação da consciência dos sujeitos para a consciência crítica e coletiva das classes sociais. “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p.67). A educação dessa forma, pode contribuir para a reprodução social de determinada sociabilidade ou para sua superação. Daí a relação orgânica com a categoria trabalho, pois as condições objetivas para a superação da ordem social vigente estão dadas na realidade social, e se concretizam pelas contradições existentes no mundo do trabalho.

A verdadeira emancipação humana exige transformação não apenas das leis mas do sistema social de produção e distribuição das riquezas [...] o ser humano só será verdadeiramente livre quando todos os homens puderem desenvolver uma atividade criadora que não esteja sujeita às pressões deformadoras da propriedade privada e do dinheiro. (KONDER, 1981, p. 39)

Na sociedade capitalista, o trabalho está sob o domínio do capital, que historicamente se apropriou dos meios de produção e do produto do tra-



balho, transformando o trabalhador, em mero apêndice da máquina, em instrumento de extração de mais-valia, sendo obrigado a vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência.

Nesta relação contraditória e antagonica, o trabalho é racionalizado para a esfera produtiva capitalista, para a produção de mercadoria, transformando todo o aparato jurídico, social e econômico para controlar a força de trabalho e obter mais-valia do trabalhador, de onde advém a acumulação de capital pela classe dominante. Esta relação se dá historicamente através da divisão social do trabalho: a “divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas: a primeira enuncia em relação à atividade aquilo que se enuncia na segunda em relação ao produto da atividade”. (MARX; ENGELS, 1987, p. 46)

Embora a divisão do trabalho aumente o poder produtivo do trabalho e a riqueza e o requinte da sociedade, empobrece o trabalhador e transforma-o em máquina. Se bem que o trabalho fomente a acumulação do capital e, deste modo, a crescente prosperidade da sociedade, torna o trabalhador cada vez mais dependente do capitalista, expõe-no a maior concorrência e arrasta-o para a corrida da superprodução seguida pela correspondente crise econômica (Marx, 1964, p. 108).

Conforme abordado anteriormente, mesmo na forma alienada e estranhada que o trabalho se metaformoseia na sociedade capitalista, esta não perde sua dimensão teleológica, de projeção na consciência do processo e do resultado do trabalho. Por mais fragmentado seja o processo produtivo e se empregue tecnologias para a racionalização do trabalho e o capitalista tente se livrar do trabalho, este sempre existirá (somente produz mais-valia através do trabalho) e exigirá a produção de um conhecimento que será passado de gerações em gerações. Mesmo assim a educação será um elemento fundamental no processo de desenvolvimento dos sujeitos sociais através do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta forma de relação, a educação se concretiza tanto enquanto atividade de socialização do conhecimento através do processo de ensino-aprendizagem como, também, na forma como ela se realiza na sociedade do capital, que se dá por meio das mudanças e transformações do mundo do trabalho.



A educação passa a se configurar como política de Estado para dar respostas às transformações do trabalho, que se encontram cada vez mais precarizadas e aviltadas diante do processo de reestruturação produtiva posto em curso na era do capital financeiro e do desenvolvimento científico e tecnológico a serviço do capital. Tornando-se um processo cada vez mais instrumental e tecnicista para atender as exigências do modo de produção capitalista e do mercado a que este se realiza, orientadas pelo ideário neoliberal:

[...] na política Neoliberal se consolidam distintas problemáticas no tocante à ampliação do desemprego, a precarização das relações que se constituem no trabalho consoante ao acréscimo e a intensificação das terceirizações e dos trabalhos pautados nas relações informais, sonegações e violações com relação aos direitos sociais e constitucionais, a concentração de renda, por conseguinte, eleva os índices de desigualdade social bem como da pobreza (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p.161)

Dessas considerações, podemos afirmar que se a educação possui relação direta e indissociável com o trabalho e este, independente da forma como se configura na sociedade capitalista, tem como natureza ontológica, a emancipação do homem. Podemos partir do entendimento, que a educação possui uma dimensão contraditória: na sociabilidade capitalista, ela é instrumento de dominação do homem, como também guarda uma dimensão emancipatória, mas que nesta sociedade, não se realiza em sua concretude, diante das condições de alienação que garante a dominação entre as classes sociais pelo trabalho.

Na realidade social vivenciada, pautada pelo capitalismo, torna-se viável pensar em uma educação crítica, capaz de desenvolver a consciência dos sujeitos sociais, tornando-os sujeitos históricos capazes de criar condições concretas a partir da realidade concreta para a superação da ordem do capital e a criação de uma sociabilidade justa e igualitária, onde seja possível desenvolver todas as potencialidades do homem enquanto ser humano genérico. Sendo assim, uma educação que por ser crítica aponta para um projeto societário em construção em direção da emancipação humana e não somente política.



A Contrarreforma do Ensino Superior e os Desafios para a Formação Profissional.

Para pensar a formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade é fundamental elucidar a concepção de educação que norteia o processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o projeto ético-político da categoria. É este projeto de formação profissional que representa autoimagem da profissão, constrói valores e busca a vinculação com determinado projeto societário mais amplo, alicerçado em determinada perspectiva teórica. A profissão historicamente construiu este projeto a partir da aproximação com a teoria marxiana e marxista, que realiza a crítica radical a sociedade capitalista e aponta para a função revolucionária da classe trabalhadora e a necessidade de construir um projeto societário que supere a ordem do capital a partir de condições concretas determinadas historicamente.

Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições privadas e públicas (inclusive o Estado, a quem cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais. (PAULO NETTO, 2006, p. 144)

É a partir desse projeto profissional que a categoria se articula na elaboração de normativas em defesa da formação e do exercício profissional alicerçado na vertente teórica crítica que permite a apreensão dos processos sociais em sua totalidade. E, a partir das contradições da realidade social, a construção de propostas de intervenção que vão de encontro com a efetivação dos direitos sociais e o fortalecimento do sujeito coletivo na busca da emancipação política e humana, que se encontra no horizonte da intervenção profissional.

Esses avanços culminaram a partir da década de 1990, com a construção coletiva e aprovação das Diretrizes Curriculares para Curso de Serviço Social, com o protagonismo da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa



em Serviço Social (ABEPSS/1996). O compromisso ético-político assumido historicamente com a classe trabalhadora, expresso em vários documentos da profissão, particularmente nas Diretrizes Curriculares, tem buscado criar estratégias de defesa da formação e do exercício profissional de qualidade, crítico, propositivo e criativo.

Os princípios éticos preconizados em todos os documentos legais que fundamentam a profissão, reconhecido como projeto ético-político do Serviço Social, inclui a formação profissional de qualidade, alicerçada nos Princípios e nas Diretrizes da Formação Profissional, entre eles destacam-se: “[...] Apreensão crítica do processo histórico como totalidade.” (ABEPSS, 2007, p. 73).

O projeto de formação profissional construído pelas Diretrizes Curriculares (DC’s), coloca a necessidade imprimir ao profissional o perfil profissional as competências e habilidades essenciais para que seja capaz de criar respostas profissionais ancoradas no projeto ético-político, a partir da apreensão crítica da realidade social e dos processos sociais em sua totalidade social, fundamentado na citada teoria social crítica, conforme elucidada nos princípios das DC’s.

2.1 Princípios [...] 2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social. (ABEPSS, 2007, p. 72).

Este acúmulo sinaliza uma determinada concepção de educação, que vai de encontro com o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos sociais, procurando através do estabelecimento de relações democráticas e horizontais, no processo de ensino-aprendizagem, estabelecer relações que alarguem à autonomia e a capacidade crítica, ancorado em valores emancipatórios. Esse processo propicia instrumentalização dos sujeitos sociais, no processo pedagógico de ensinar-aprender, para desvelar criticamente a realidade e construir respostas propositivas, criativas e de consolidação da cidadania. Uma educação que liberte os homens de suas amarras e crie condições para a construção da emancipação humana, o que supõe a superação da sociabilidade burguesa e do seu modo de produção capitalista.



Como o processo de ensino-aprendizagem contém uma concepção de educação e de homem, inevitavelmente encontra-se na concepção de profissão uma visão de homem atrelada a uma teoria do ser social, desembocando num projeto de ação. Projeto este que está no horizonte e que é uma idealização, mas que aspira ser concretizado na vivência real do cotidiano profissional. (BURIOLLA, 1995, p. 84).

Uma concepção e projeto de educação que na atualidade configura-se como resistência e ao mesmo tempo, formas de respostas a ofensiva do capital e sua lógica perversa, que em seu atual estágio de reestruturação produtiva, se assenta no capital financeiro e bancário, com exacerbado emprego da tecnologia no processo produtivo, reduzindo cada vez mais a necessidade de mão-de-obra. No campo dos direitos sociais, vivenciamos os desmontes das políticas públicas, a perda das garantias conquistadas anteriormente, e a intensificação da exploração do trabalho, ao passo, que alija milhares de trabalhadores do processo produtivo.

Alterações substanciais na educação brasileira entram em curso no país a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL/LDB, 1996) e nesta lógica orientada pelos interesses dos organismos multilaterais internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) que, a partir dos interesses do capital, diante da necessidade de reestruturação produtiva, e no seu atual estágio de desenvolvimento, onde torna-se necessária a reprodução do capital, as esferas de serviços, principalmente as públicas, passam a ser mercantilizadas, tornando-se formas de garantir o processo de acumulação capitalista. Esta lógica se particulariza na atualidade, diante do crescimento da área de prestação de serviços e sua diversificação. Processo este, que está vinculado diretamente a intensa divisão social do trabalho.

A reforma educacional, norteadada pelo ideário neoliberal, tem influenciado a organização do ensino superior, onde verifica-se um direcionamento cada vez mais explícito e intenso em direção ao sucateamento do ensino superior público, com corte de verbas, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vagas, sem a contrapartida do fortalecimento da estrutura funcional e organizacional necessária.

Diante desse cenário, a profissão – Serviço Social, tem se articulado enquanto coletivo na defesa da formação profissional de qualidade, crítica e



competente, a partir da construção de instrumentos ético-legais que buscam preservar os avanços e consolidar o projeto de formação profissional construído coletivamente. É justamente nesta direção, que ocorreu a construção das Diretrizes Curriculares de 1996; a Resolução CFESS 533, de 2008 que defende e qualifica a supervisão direta de estágio em Serviço social. Também não podemos deixar de destacar a construção coletiva da Política Nacional de Estágio – PNE, que problematiza o estágio supervisionado no atual contexto das transformações societárias e estabelece princípios e diretrizes para sua realização.

A formação profissional e, especificamente, o estágio supervisionado, passa a ocupar lugar de vanguarda nos debates, seminários, eventos científicos e de organização política da categoria. Outro avanço se traduz na produção científica na área que qualifica o exercício profissional e socializa a produção do conhecimento através de obras que debatem temas relacionados ao exercício e a formação profissional, assim como, artigos em revistas qualificadas e trabalhos em eventos da categoria e demais áreas, propiciando o debate e a reflexão interdisciplinar.

Pensar a educação nesta perspectiva significa desenvolver continuamente a consciência crítica socialista, conforme afirma Mészáros (2008), contribuindo para assegurar a transformação socialista plena, o que supõe a superação do capital e do seu sistema sociometabólico. Uma educação que contribua para o desenvolvimento da emancipação dos sujeitos sociais através da superação da alienação:

Consequentemente uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as praticas educacionais da sociedade devem realizar suas vitais e historicamente, importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 2).

Dessa forma, concordamos com o autor, que a educação tem um importante papel para o desenvolvimento da consciência crítica, alicerce fundamental da transformação social e da construção de uma nova sociabilidade. Sendo que “[...] o único órgão capaz de satisfazer o preceito histórico vital em questão é a educação firmemente orientada ao desenvolvimento continuo da consciência socialista” (MÉSZÁROS, 2008, p.110).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos apresentar algumas reflexões sobre a relação orgânica da educação com o trabalho, tanto em seu sentido ontológico, quanto na forma como o trabalho adquire na sociedade capitalista: alienado e estranhado. Esta perspectiva é fundamental para visualizarmos a possibilidade de desenvolver práticas educativas e lutar por um projeto de educação crítico e que guarda relação com a emancipação humana.

Buscar essa relação é fundamental para compreender a intencionalidade dos projetos educacionais em curso na sociedade e a possibilidade de construção de propostas de intervenção profissionais ancoradas no projeto ético-político profissional, em defesa da formação crítica, competente e qualificada, assim remando contra a maré, mesmo que seja lentamente.

Diante das contradições do mundo do trabalho, observamos que vários desafios se colocam para o Serviço Social na defesa da formação e do exercício profissional. Mas visualizar a realidade social a partir da centralidade da relação capital/trabalho nos permite perceber as contradições e fortalecer a luta da classe trabalhadora.

Além das formas historicamente construídas pela categoria é fundamental defender o projeto de educação crítico que permita o desenvolvimento da consciência crítica, na busca de construção de uma nova sociabilidade. Para isto é fundamental, que a categoria se articulem nos diferentes espaços socioocupacionais, nos eventos da categoria e na produção do conhecimento da área. Também é fundamental pensar a educação para além dos muros universitários, através da dimensão educativa da profissão, no fortalecimento do trabalho de base e comunitário com a população e a articulação do sujeito coletivo, fazendo frente a ofensiva do capital e criando uma nova hegemonia em direção do projeto societário da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social – ABEPSS. In: CRESS 9ª REGIÃO (Org.). *Legislação brasileira para o serviço social: coletânea de leis, decretos, e regulamentos para a instrumentação da(o) assistente social*. 3. ed. rev., atual., até dez. 2007. São Paulo, 2007.



BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 01 de março 2020.

BURIOLLA, M. A. F. *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P.. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GRANEMANN, S.. *O processo de produção e reprodução social: trabalho e sociabilidade*. In: . In: CFESS; ABEPSS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF, 2009.

GRAMSCI, A.. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

IAMAMOTO, M. V.. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KONDER, L.. *Marx: vida e obra*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARX, K.. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. WOOD, Allen W. *Karl Marx: arguments of the philosophers*. 2.ed. New York: Routledge, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A** *Ideologia Alemã (I Feuerbach)*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, K.. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1964

MARX, K.. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Tradução, Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.


MESZÁROS, I.. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, J. J. A. de; SILVA, P. R. Formação de Assistentes Sociais Críticos e Criativos: relato de prática no âmbito do estágio de docência. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 160-174, jan./jul. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/27820/15761>>. Acesso em 27 fev. 2020.

PAULO NETTO, J.. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, ano 17, n. 50, p. 87-132, abr. 1996.

SAVIANI, D.. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.





NOS ENCONTROS DA VIDA A CONSTRUÇÃO DE UMA REFLEXÃO COLETIVA: PRIMEIROS RESULTADOS DOS ESTUDOS DO NUMAR E NEEAE

Simone Eliza do Carmo Lessa

Thamires Pereira dos Santos

Ana Cláudia Da Silva de Araujo

Brena da Silva Ferreira

Gabriela Carolina Mendes Morello

RESUMO

Apresentamos os primeiros resultados da pesquisa sobre a experiência de trabalho de assistentes sociais na assistência estudantil no estado do Rio de Janeiro, realizada por dois grupos de pesquisa formados por assistentes sociais. Entendemos que o levantamento de dados sobre os profissionais que desenvolvem tal política e suas condições de trabalho, são instrumentos para somar forças em defesa da educação pública, da permanência estudantil e do trabalho profissional.

Palavras chave: Educação, Assistência Estudantil, Perfil das Assistentes Sociais



INTRODUÇÃO

O Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura (NUMAR) e o Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil (NEEAE) são dois grupos de pesquisa cariocas, vinculados a diversas instituições públicas do campo educacional, a saber: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Na presente reflexão, apresentamos dados iniciais da nossa pesquisa, ainda em curso, intitulada “Assistência Estudantil: sentidos, potencialidades e limites”, iniciada em 2017, atualmente, em fase de sistematização de dados. Os dados apresentados foram coletados entre os anos de 2017 e 2019.

Iniciamos nosso estudo conjunto em 2017, após um encontro “casual”, nos encontros da vida. Apesar de nos conhecermos pessoal e profissionalmente, desconhecíamos que estávamos organizando pesquisas sobre temas em comum, ou seja, que tratavam sobre programas de Assistência Estudantil e do trabalho da assistente social neste processo. Assim, por afinidade, juntamos nossas ações e reflexões, entendendo que nosso objeto é amplo, complexo, em transformação, relevante para a profissão e para a política educacional, demandando diversos olhares atentos.

Nosso grupo de pesquisa – NUMAR-NEEAE – é composto por 07 assistentes sociais atuantes na política de educação, uma delas docente, com experiências no campo da assistência estudantil e alunos da graduação, atualmente, 02 deles bolsistas de iniciação científica e de extensão. Trata-se de um grupo de mulheres (temos somente um homem conosco), que aceitaram o desafio de fazer pesquisa acadêmica, em uma conjuntura de desvalorização desta experiência e de regressões de direitos, onde as condições para a tarefa de coletar dados da realidade e analisá-los eram, especialmente desfavoráveis, seja pelo acúmulo de atribuições profissionais do grupo, pelas dificuldades de tempo e por questões graves, como a falta de salário e de bolsas vivenciadas por parte do grupo, em alguns momentos entre 2017 e 2019.



Além disso, o país passou por mudanças bastante complexas e regressivas, desde 2016 e nossa pesquisa se realizou ao longo deste tempo conturbado, envolvendo um golpe jurídico-político-parlamentar e midiático, contrarreformas no Ensino Médio, Trabalhista e Previdenciária, o congelamento de investimentos de recursos para políticas públicas, cortes orçamentários de grande monta, desqualificação da educação pública e a construção de ofensas aos atores envolvidos nesta política, além da eleição de um presidente que tem como projeto de governo, medidas ultraneoliberais. Portanto, enquanto pesquisávamos e dialogávamos com a categoria, um projeto de país e de educação conservadores era gestado e materializado, o que está se refletindo nos dados em que tratamos das condições de trabalho, no momento em sistematização.

Feitos esses destaques iniciais, na presente reflexão, apresentaremos os dados sobre perfil profissional das assistentes sociais atuando nos programas federais de assistência estudantil fluminense, a partir de metodologia de coleta de dados que envolve preenchimento de questionário a distância, pesquisa de forma presencial por meio de visitas institucionais e organização de Rodas de Conversas.

DESENVOLVIMENTO

O NUMAR e o NEEAE estavam ansiosos pelo início da devolução das reflexões construídas ao longo desses últimos três anos. Este artigo integra um grupo de produções relativas à nossa pesquisa, que estão em construção. Essas reflexões materializam nosso grande esforço na construção desse estudo, em uma realidade regressiva, de condições de trabalho adversas, de reacionarismo e de escassez de recursos.

O desejo de conhecer e mapear os dados sobre a realidade de trabalho das assistentes sociais nos programas de assistência estudantil nasceu da nossa vivência profissional neste campo. Além disso, tratar de uma política que emprega um grande número de assistentes sociais e que é um dos nossos espaços ocupacionais que mais se expandiu nos últimos anos, é tarefa importante e urgente. Trata-se de experiência de trabalho desafiadora, por meio da qual assistentes sociais têm sido chamadas a atuar no acesso e na permanência estudantil, com destaque para o trabalho nas análises socioeconômicas, campo



complexo e marcado por muita burocracia. Além disso, a assistência estudantil é um campo estratégico politicamente, dotado de grande visibilidade nas instituições formadoras, especialmente, entre estudantes.

Essa política foi reorganizada em formato de decreto em 2010 (7234/2010) - apresentando estrutura frágil do ponto de vista legal, sendo ainda demandatória de melhora nas condições de trabalho, do financiamento, do controle social, da visibilidade, do diálogo com o público atendido. Estamos, portanto, diante de um objeto relevante, desafiador, em movimento, que solicita estudo, pois está sendo atacado e sob holofotes em um contexto conturbado da política educacional.

Metodologicamente, trata-se de um estudo exploratório em que a relação entre sujeito e objeto é intensa, pois quem estuda possui vivências comuns com a realidade observada, ou seja, somos assistentes sociais conhecendo o trabalho de outras assistentes sociais. Prates (2012) nos fala dessa identificação entre sujeito e objeto e da busca inalcançável pela totalidade do fenômeno social, no campo das ciências sociais. A construção deste conhecimento é, portanto, implicada, coletiva, dotada de proximidade/identificação entre quem pesquisa e quem é pesquisado, fundamentada em princípios éticos da profissão e da pesquisa.

Estamos em busca de conhecer o objeto sob a perspectiva da criticidade, tentando ir além do que é aparente, isolado e individual. Buscamos conhecer os sujeitos que constroem essa política e suas condições de trabalho, considerando a historicidade e as contradições contidas nestes processos.

A teoria que nos orienta é o marxismo por sua capacidade análise da sociedade capitalista em sua historicidade, totalidade, dinamicidade, contradições, bem como pela possibilidade de reconstruir as múltiplas e intrincadas determinações e mediações que compõem o nosso objeto (MARX, 1985). Estas se expressam em uma totalidade complexa, que se materializa em um país periférico na economia internacional, que desenvolve políticas educacionais tardias, em uma realidade extremamente desigual, onde condições de acesso e permanência nos espaços de formação, são mediadas pelas condições socioeconômicas e onde a educação é organizada no sentido de formar força de trabalho para tarefas da periferia econômica.

Ainda pensando na metodologia e fazendo uma maior aproximação com o nosso objeto, em busca das mediações que nos apoiem para melhor



compreendê-lo, é preciso pensar nos sentidos da política educacional e da assistência estudantil, no quando e no porquê se estruturam ações de acesso e permanência, pensando ainda na relevância social, cultural e econômica das instituições formadoras e no público usuário. É preciso, também, pensar nas suas condições de funcionamento e financiamento, nas formas como os usuários da política se integram a estes espaços, pensando, ainda, quem são os profissionais que lidam com os mesmos, suas idades, em que condições se formaram, experiências profissionais, como são suas condições de trabalho e como suas possibilidades de exercício laboral impactam no acesso e permanência dos estudantes. Esses são eixos da nossa pesquisa, dos quais aqui, na presente reflexão, destacaremos o perfil das profissionais atuantes na assistência estudantil.

Importa-nos, ainda, destacar como foi realizada a coleta de dados. Pensamos em um formato que pudesse nos aproximar das equipes, visto que também somos assistentes sociais com experiências neste campo. Assim, foram realizados contatos institucionais com os espaços a serem pesquisados, seguido de envio de carta em que apresentávamos nossa proposta de estudo. A seguir, encaminhávamos questionário individual a ser preenchido *online*, a partir de ferramenta de internet. O próximo passo era a divulgação da atividade junto à categoria e a visita institucional, momento em que aplicávamos um questionário coletivo, presencialmente, sobre as condições de trabalho. Na ocasião, apresentávamos também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pesquisados.

No mesmo dia de aplicação do questionário coletivo, na parte da tarde, realizávamos uma Roda de Conversa, a partir de temas que foram levantados junto às assistentes sociais da assistência estudantil. Os temas giravam em torno das condições de trabalho, sobre concepções de assistência estudantil, trabalho multiprofissional, análise socioeconômica, demandas administrativas solicitadas aos profissionais, orçamento e meritocracia. Ao todo foram realizadas 09 visitas e rodas de conversas, com a presença de aproximadamente 100 profissionais vinculados à assistência estudantil.

Durante as visitas, em diálogo com as colegas, fazíamos registro de dados que extrapolavam o questionário presencial, visto que a realidade encontrada é muito rica, diversa e em transformação no contexto de regressões já citado, cheia de nuances que extrapolam o instrumento. Este



registro é um dado que complementa o estudo sobre as condições de trabalho, sem prejuízo dos dados quantitativos.

Sendo assim, concretizamos um estudo quali-quantitativo em que, conforme diálogo com Minayo (2012), não queremos endeusar a técnica e o número, mas buscamos dar a eles a qualidade da reflexão, a partir das condições do objeto. Importante frisar que o dado qualitativo ficou muito evidente nesta experiência, não somente pela possibilidade de trocas, mas porque apresentávamos um roteiro inicial para as reflexões, a partir da proximidade proporcionada pela visita institucional e pelo debate acolhedor, com café e lanche que sempre organizávamos nas atividades.

A seguir faremos a apresentação do perfil profissional das assistentes sociais, já sistematizado. Os dados das instituições estaduais (que apresentam muitas particularidades e diferenças importantes em relação à rede federal) não compõem esse estudo e serão apresentados em outro momento. Como desdobramento da nossa pesquisa, nós do NEEAE, no futuro temos a intenção de conhecer e problematizar dificuldades e potencialidades relativas à permanência.

Apresentação de Dados

Nesta abordagem inicial foram analisados 50 questionários individuais, relativos a 08 instituições de formação básica e superior da rede federal (4 universidades e 4 instituições que atuam na educação básica e superior), de um total de 10 organizações no estado do Rio de Janeiro que praticam programas de assistência estudantil (8 federais e 02 estaduais). Nestes números não estão incluídas as instituições estaduais.

As categorias de análise destacadas por ora são: gênero, etnia, idade, tempo de formação, tempo de experiência na área, vinculação empregatícia e participação política. Tais dados foram levantados nos citados questionários individuais. Entendemos que estes poderão nos dar elementos para pensar quem são os profissionais que implementam a assistência estudantil hoje, no Rio de Janeiro.

Esses números expressam que atingimos 50 dos, aproximadamente, 81 assistentes sociais atuantes à época do início da pesquisa, no âmbito da



Assistência Estudantil das Instituições Federais de Ensino - IFEs do estado do RJ visitadas (61% do total).

Destaca-se que os questionários individuais foram enviados eletronicamente para o *e-mail* de cada profissional, a partir de listagem obtida nas instituições, junto às colegas. Esse contato era feito em momento anterior à visita institucional. Apesar da boa adesão, consideramos que o envio de questionário por meio eletrônico pode ser um dificultador das respostas, diante de vidas corridas e do excesso de trabalho, como é o caso das assistentes sociais. Por outro lado, esse formato, facilita o acesso a um maior número de profissionais.

Feitos esses destaques sobre a pesquisa, vamos aos dados: seguindo a tendência geral da profissão, há uma predominância feminina entre as assistentes sociais entrevistadas (94%). Soma-se a isso, o fato de que nas instituições educacionais, nas tarefas que envolvem atenção ao estudante, a presença feminina também se mostra importante.

No quesito raça-cor há predominância de assistentes sociais autodeclaradas como negras e pardas (56%), revelando uma tendência já detectada pelo IBGE (2018) – que entre 2016 e 2017 houve crescimento de 6% entre os que se autodeclararam pretos e pardos.

Este dado também pode indicar a possibilidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a condição de etnia por parte dos profissionais atuantes na assistência estudantil. Este tema é bastante importante em instituições de formação, especialmente as que praticam cotas – bem como assunto essencial para a profissão, visto que a questão racial é importante expressão da questão social.

Como desdobramento deste fato, pensamos na riqueza de experiências que estes profissionais podem conduzir sobre o tema etnia, na medida em que eles mesmos se veem como negros, mas esse dado não é objeto da presente análise. Estamos, portanto, diante de profissionais autodeclaradas negras que se integram a instituições que se abriram às cotas raciais recentemente e aos estudantes negros e negras. Ter profissionais negras neste processo é bastante positivo.

No quesito idade observamos que são profissionais, em sua maioria, jovens na idade e no tempo de experiência na profissão. A maior concentração etária está na faixa de 31 a 35 anos (44%), seguida daquela situada entre



36 a 40 anos onde temos 20% das respondentes. Na totalidade do grupo, 48% concluíram a formação entre 2006 e 2010, seguido do grupo concluinte entre 2011 e 2015 (22%), ou seja, 66% das respondentes são formadas a partir de 2006, ocasião em que a profissão já havia solidificado reflexões mais aprofundadas sobre a realidade social e tinha dado visibilidade e centralidade em seu Projeto Ético Político na formação profissional.

Em termos de origem de instituição formadora, temos 88% oriundos de universidades públicas, 12% privadas, todas presenciais. Portanto, trata-se de grupo de profissionais jovens, que vivenciou uma graduação em que as bases do pensamento crítico da profissão estavam bem estruturadas. Também é um grupo que viveu a ampliação dos processos democráticos (ainda que na democracia burguesa) e do acesso à educação, especialmente na rede federal, ainda que esta tenha sido feita de forma frágil, em espaços por vezes pouco adequados, com deficit nas equipes profissionais, caracterizando uma expansão precarizada (LIMA, 2012).

O questionário nos revela, ainda, que estamos diante de equipes em suas primeiras experiências de exercício na profissão, sem outros vínculos empregatícios, concursadas em sua totalidade, lotadas em instituições que possuem planos de carreira. São estatutárias o total de assistentes sociais – elemento louvável, especialmente nesta conjuntura de precarização de vínculos. Os salários estão na faixa entre 4800 a 6000 reais, especialmente, o que merece destaque em uma realidade de precarização das remunerações.

Estes dados associados configuram uma experiência pouco comum em tempos regressivos no mundo do trabalho, onde a marca dos vínculos precarizados, terceirizados, os baixíssimos salários e as múltiplas dificuldades em relação à possibilidade de qualificação profissional, têm sido a tônica. Neste sentido, levantamos como hipótese que temos hoje, na assistência estudantil federal, profissionais com níveis elevados de qualificação profissional e salários de melhor qualidade, se comparados a outras políticas. Portanto, são jovens sujeitos profissionais que chegaram a instituições educacionais que se democratizavam no acesso, em um contexto de ampliação da educação para menos (ALGEBAILLE, 2009).

Em relação ao tempo de experiência na educação predominam aqueles que possuem mais de 4 anos na área, o que nos mostra que estamos diante de um grupo de profissionais que são contemporâneos à estruturação



da Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), ou seja, são assistentes sociais contratados para esta então, ascendente política. Estes são profissionais que possuem, no mínimo, uma especialização (14 deles), 13 possuem mestrado e 1 possui doutorado, totalizando 56% de profissionais com pós graduação. Importante ressaltar que não consideramos as formações em curso, portanto, o número de pós graduados pode ser ampliado. Além das condições propiciadas pelo tipo de vínculo empregatício estável, pois todos são servidores públicos, o nível de qualificação dos profissionais é estimulado pelo próprio plano de cargos e salários presentes ainda hoje nas instituições federais, mas sob intenso ataque.

Por outro lado, a qualificação não se reflete na participação política das assistentes sociais, pois apenas um dos profissionais entrevistados informou participar de movimento em defesa da educação, o que expressa uma tendência de baixa participação política da população em geral.

Resumidamente, podemos afirmar que estamos diante de mulheres jovens, em suas primeiras experiências profissionais, funcionárias públicas concursadas, que se autodeclaram negras, que ingressaram em uma política importante, mas que foi construída sob bases legais e de organização frágeis, que esteve em expansão nos últimos 13 anos, mas que se encontra em momento de indecisões, frente aos ataques ao seu financiamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propostas no presente trabalho nos mostram que, em especial nos últimos 13 anos, os assistentes sociais têm sido chamados para planejar, organizar e administrar a política de Assistência Estudantil. Se isto representa vitória, posto que tem possibilitado a ampliação de postos de trabalho, é, também motivo de estarmos atentos aos muitos desafios que estão colocados para estes e aos seus usuários. Como foi dito, faltam recursos, a burocracia é grande, a sustentação legal da política é frágil.

Diante de tantos desafios, estudar para melhor compreender a sociedade e o campo onde estamos inseridos é essencial. A sociedade atual vem produzindo novas formas de sociabilidade, na medida em que o capital vem gerando meios inovadores de produção e reprodução de sua existência, a partir da exploração da força viva de trabalho, a qualquer preço e sob



qualquer circunstância. Nesse processo, a educação (em especial a superior) tem sido mercantilizada e aligeirada para responder às necessidades do trabalho simples e da exploração, sofrendo impactos, que apontam em direção a sua desqualificação pública – lembremos de afirmações de que a política educacional é “balbúrdia”, que serve apenas para formar “idiotas úteis” e de que as ações afirmativas são “coitadismo”, como expressão deste processo. Vale lembrar que estas são falas oficiais de representantes do atual governo.

Desde sempre, mas hoje especialmente, estão em disputa concepções de educação. A novidade é que uma percepção reacionária dessa política e de suas instituições “saiu do armário” e está desqualificando e negando recursos à educação pública. Em outras palavras, o que se quer é a constante reprodução da alienação, da desinformação e o desfinanciamento.

Diante desse quadro, é importante a resistência profissional, da sociedade e das entidades organizativas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e em defesa da política de educação. Ademais, a elaboração de pesquisas também é uma forma de resistência, na contramão da ideia de que a universidade é “balbúrdia” e espaço de plantação de rogas ilícitas.

É essencial que a assistente social – profissional que ocupa espaços sociocupacionais dotados de trabalho multidisciplinar – articule-se com outras categorias profissionais na defesa e na luta pelos interesses da classe trabalhadora, da qual ela – sendo trabalhadora assalariada e portadora de relativa autonomia – faz parte. Mais do que isso, é fundamental que haja diálogo e a construção de espaços de interação e participação com os estudantes e responsáveis, que são os principais usuários do Serviço Social. A julgar pelo excelente perfil profissional que encontramos na nossa pesquisa, essa tarefa é possível.


Além disso, é fundamental que a sociedade conheça, lute e trabalhe por uma política de educação de qualidade, por uma política de assistência estudantil abrangente, universal e permanente, em contraposição à violência de ter esse direito ferido.



REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2009
- ALVES, Giovanni. Pequena enciclopédia da miséria brasileira. *In*: ALVES, Giovanni, BADARÓ, Marcelo. *A que ponto chegamos*. A luta de classes em 2016. Disponível em <http://blogjunho.com.br/o-ponto-a-que-chegamos-sobre-a-luta-de-classes-na-conjuntura-do-golpe-de-2016/>, acesso em 30/09/2017
- CUNHA, LuisAntonio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: EDUNESP, 2000
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRIGOTTO, G. *A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação*. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2017.
- MARX, Karl. Para crítica da economia política do capital. Coleção Os Pensadores. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural, 1985
- MINAYO, Maria Cecilia, DESLANDES, Sueli Ferreira, NETO, Otávio Cruz e GOMES, Romeu. *Pesquisa social. Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1994
- MONTESANTI, B. *Como é a reforma do ensino médio e quais são as críticas a ela*. NEXO, 2016. Disponível em <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/09/24/Como-é-a-reforma-do-ensino-médio-e-quais-são-as-críticas-a-ela>>
- PRATES, Jane Cruz. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. *Revista Textos e Contextos*. 2012. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/11647>, acesso em 11/02/2020
- ROMANELLI, Otaiza. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Vozes, 2001
- SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do regime militar*. *In*: Cadernos Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008
- SAVIANI, D. Escola Democracia. – 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas da nosso tempo; 5). SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico crítica*. A luta de Classes da educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012
- SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. de, EVANGELISTA, O. (orgs). *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000 XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931- 1961). Campinas: Papirus, 1990.





O ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL E O PRECONCEITO CONTRA A DIVERSIDADE SEXUAL

Marco Gimenes dos Santos

RESUMO

O Serviço Social defende a diversidade sexual. É necessário investigar as relações entre o processo de formação profissional e o preconceito contra a diversidade sexual engendrado na sociedade capitalista brasileira? O objetivo do estudo é compreender como a formação em Serviço Social se relaciona com o preconceito. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em artigos de Serviço Social em português, cujos resultados indicam lacunas quantitativas e qualitativas na formação profissional em relação ao combate ao preconceito. Conclui-se que há fundamentos históricos, metodológicos, éticos e políticos que podem fortalecer o processo de formação na perspectiva do projeto ético e político da profissão.

Palavras chave: Capitalismo. Serviço Social. Formação Profissional. Preconceito.



INTRODUÇÃO

As aproximações do Serviço Social com o tema da diversidade sexual podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade para fortalecer as lutas pela emancipação humana. Tais interlocuções ocorrem no interior da profissão e na sociedade em geral.

No âmbito do Serviço Social destacam-se a renovação teórica, metodológica, ética e política do Serviço Social brasileiro; a militância política de estudantes de Serviço Social, inclusive no Encontro Nacional de Pesquisadores de Serviço Social (ENPESS); e as mobilizações políticas de entidades da categoria como os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Aspectos centrais da renovação teórica, metodológica, ética e política no Serviço Social permitem compreender não só os fundamentos da sociedade capitalista brasileira através da análise crítica da realidade social, mas também a importância da exploração do trabalho, do racismo e do heteropatriarcado que a sustentam.

A análise crítica da realidade social é imprescindível porque historiciza as desigualdades, explicando sua origem. A partir dessa análise compreende-se que a sociedade brasileira está dividida em duas classes sociais antagonicas: a classe trabalhadora que produz a riqueza e a burguesia que a confisca. Dessa forma, a riqueza é social e coletivamente produzida, porém seus frutos estão acessíveis apenas a uma minoria com poder econômico e político que controla os meios de produção e a propriedade privada, enquanto a maioria possui apenas sua força de trabalho para sobreviver (CISNE, SANTOS, 2018).

Além da compreensão da sociedade brasileira como uma sociedade de classes é preciso entender como surgiram seus fundamentos. De acordo com Cisne e Santos (2018) a exploração do trabalho deu fundamento material para o heteropatriarcado e para o racismo. O heteropatriarcado foi construído há cerca de 5000 anos a partir das seguintes bases materiais ou materialidades: relações sociais de sexo/sexualidade, através do qual um sexo e sexualidade explora o outro; transição da família comunal para a família heteropatriarcal-monogâmica, com imposição da heterossexuali-



dade compulsória e perseguição e estigmatização de outras sexualidades; violência contra a mulher e população LGBT.

A perpetuação do heteropatriarcado significa manter o privilégio e dominação masculinos para subalternizar e invisibilizar mulheres e o que é associado com o feminino, como as travestis e mulheres transexuais. Assim, o controle sobre o corpo e a sexualidade das mulheres constituem uma opressão, para controlar a procriação e gerar mais força de trabalho e assegurar a herança para perpetuar a propriedade privada. O racismo, por sua vez, também foi elaborado a partir de uma materialidade, a divisão racial do trabalho, que permitiu que uma raça explorasse outras. Assim, as bases materiais elencadas explicam como ocorrem diversas formas de exploração na sociedade ocidental na qual o Brasil se insere, logo a emancipação humana ou a luta por outra ordem social defendida por assistentes sociais, demanda a compreensão de que é preciso lutar pela eliminação conjunta das classes, do racismo e do heteropatriarcado, porque os três são indissociáveis e estruturam o processo de exploração.

É importante esclarecer porque se utiliza a sigla LGBT e quem são as pessoas que constituem tal comunidade. A sigla LGBT foi adotada na 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de 2016 e representa a comunidade LGBT: Lésbicas são mulheres que sentem atração afetiva e sexual por mulheres; gays são homens que sentem atração afetiva e sexual por homens; bissexuais sentem atração afetiva e sexual por homens ou mulheres; as travestis vivenciam papéis de gênero femininos, não se reconhecem como homens ou mulheres e podem modificar seus corpos pela hormônioterapia, aplicações de silicone ou cirurgias plásticas, sem recorrer à cirurgia de redesignação sexual; homens transexuais (homens trans) nasceram e foram criados como mulheres, mas são, sentem-se e identificam-se como homens; e mulheres transexuais (mulheres trans) nasceram e foram criadas como homens, mas são, sentem-se e identificam-se como mulheres. Geralmente homens e mulheres trans procuram hormônioterapia e a cirurgia de redesignação sexual.

Além disso, há contribuições da militância política de estudantes de Serviço Social e das entidades da categoria profissional sobre a diversidade sexual.

A aproximação do Serviço Social com a diversidade sexual começou a ser inserida em eventos da categoria em 2003, na inserção do grupo de tra-



balho “gênero, raça/etnia e orientação sexual” no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e em 2004, no Encontro Nacional de Pesquisadores de Serviço Social (ENPESS).

Em 2010 durante o XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) foi criado o Grupo Temático de Pesquisa (GTP) “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades” para fortalecer as discussões sobre as relações sociais de gênero, raça/etnia, geração e sexualidades no âmbito do Serviço Social, além de constituir um espaço de elaboração, produção e circulação do conhecimento na perspectiva de que as dimensões de exploração e opressão são estruturantes da sociabilidade do capital e estão intrinsecamente articuladas à dimensão de classe (QUEIROZ et al, 2014).

E a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que coordena o processo de formação profissional do assistente social nacionalmente, defende a temática da diversidade sexual como uma dimensão importante no conjunto da formação profissional (CISNE, SANTOS, 2018).

No campo da sociedade brasileira sobressaem-se as relações com outros conselhos profissionais e a articulação com movimentos sociais na defesa da diversidade sexual e dos direitos humanos.

No dia 17 de março de 1990 a Organização Mundial da Saúde retirou a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças, declarando que ela não constitui doença, distúrbio ou perversão. Em decorrência dessa data, comemora-se em 17 de março o Dia Mundial de luta contra a Homofobia. Diversos conselhos profissionais aderiram ao movimento de despatologização, como o Conselho Federal de Medicina em 1985, o Conselho Federal de Psicologia em 1999 e o CFESS em 2006 e 2018. A luta pela despatologização constitui parte das demandas dos movimentos sociais internacionais e dentro do Brasil em prol da diversidade sexual.

Tudo isso permitiu que assistentes sociais que defendem o Projeto Ético e Político do Serviço Social compreendessem que a sexualidade e a diversidade sexual são dimensões que se relacionam às condições de vida, de trabalho e de violações de direitos dos indivíduos. Consequentemente entender historicamente os (as) usuários (as) e usuárias significa analisar seu perfil socioeconômico compreendendo que as violações de direitos e a exploração



da força de trabalho que eles sofrem em suas particularidades remetem também à dimensão da diversidade humana (CISNE, SANTOS, 2018).

Tendo em vista a pertinência da relação entre o Serviço Social e a diversidade sexual, define-se como problema de pesquisa a formação do assistente social diante do preconceito contra a diversidade sexual. Dessa forma, o objetivo é compreender como a formação em Serviço Social se relaciona com esse preconceito.

DESENVOLVIMENTO

Para alcançar o objetivo proposto o método adotado consiste em uma pesquisa bibliográfica em artigos de Serviço Social em português.

Conforme Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica auxilia a construção de um quadro conceitual acerca do objeto de estudo proposto.

A escolha do assunto para a pesquisa bibliográfica surgiu a partir de leituras sobre o processo de formação do assistente social e sua relação com o preconceito contra a diversidade sexual. A formulação do problema de pesquisa surgiu da indagação sobre quais são as contribuições e desafios da formação em Serviço Social diante do preconceito contra a diversidade sexual.

A perspectiva teórico-metodológica para produzir os resultados dessa pesquisa bibliográfica corresponde ao método crítico-dialético, pois ele busca conhecer, intervir e transformar a realidade social. Segundo Carlos Montaña (2013) o método está fundamentado no materialismo histórico (a realidade é histórica e não natural); no materialismo dialético (a realidade histórica está em movimento e possui contradições); em categorias do modo de produção capitalista (luta de classes e trabalho assalariado) e na revolução (necessidade de superar a sociedade capitalista).

O levantamento da bibliografia foi realizado no Portal de Periódicos CAPES. A busca foi realizada no primeiro semestre de 2020, através da inserção das palavras chave “Serviço Social”, “gênero” e “homofobia” no campo título, com o tipo de material definido como artigo e em idioma português.

A técnica para o levantamento de informações, leitura de reconhecimento do material, deu-se pela leitura do resumo dos artigos para identificar se eles se relacionavam com o objetivo da pesquisa. Se houve identificação, procedeu-se a leitura exploratória posterior dos textos na íntegra.



A busca resultou em 17 artigos, sendo que três foram selecionados após a leitura do resumo por responderem ao objetivo da pesquisa. Para a elaboração dos resultados foi estabelecido um roteiro de leitura composto por identificação e caracterização da obra (número do estudo, ano de publicação, autores, título do artigo, periódico da publicação, objetivo, referencial teórico e resultados).

O estudo 1, publicado em 2014, de autoria de Rita de Lourdes Lima, cujo título do artigo é “Formação profissional em Serviço Social e gênero: algumas considerações”, publicado na revista “Serviço Social e Sociedade”, tem como objetivo conhecer a realidade do ensino de disciplinas ligados às questões de gênero no Serviço Social. Trata-se de um estudo embasado na perspectiva crítica, cujos resultados indicam a necessidade de redefinir a inclusão do tema gênero na graduação em Serviço Social.

O estudo 2, publicado em 2016, de autoria de Marco Gimenes dos Santos, cujo título do artigo é “A homotransfobia e sua relação com o Serviço Social: relato de experiência”, publicado na revista “Práxis”, tem como objetivo descrever a experiência de ministrar aulas para graduandos em Serviço Social sobre as relações entre a profissão e a homotransfobia. Trata-se de um relato de experiência, cujos resultados indicam que há lacunas entre os discentes sobre assuntos relacionados à comunidade LGBT e que eles consideraram a experiência válida para suprir tais lacunas.

O estudo 3, publicado em 2017, de autoria de Moisés Santos Menezes e Joilson Pereira Silva, cujo título do artigo é “Serviço Social e homofobia: a construção de um debate desafiador”, publicado na revista “Katálysis”, tem como objetivo compreender a atuação de assistentes sociais junto à comunidade LGBT, cujos resultados indicam que apesar dos desafios assistentes sociais podem atuar junto à comunidade LGBT.

Por meio da *leitura reflexiva* fez-se um estudo crítico das informações relevantes considerando os objetivos da pesquisa que geraram os resultados a seguir, que caracterizam as relações entre a formação em Serviço Social e o preconceito contra a diversidade sexual.

Conforme (LIMA, 2014), disciplinas relacionadas a gênero e raça/etnia são predominantemente ofertadas de forma não obrigatória e nas etapas finais da graduação em Serviço Social. Assim, ainda podem predominar



discussões sobre as classes sociais sem as mediações de gênero, raça/etnia e orientação sexual.

A ABEPSS elaborou em 1996 as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, fundamentadas em eixos interdependentes para organização do processo de formação profissional: Fundamentos teórico-metodológicos da vida social, Fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e Fundamentos do trabalho profissional. Entretanto, em 2001 o Ministério da Educação aprovou as diretrizes descharacterizando-as em relação à direção social da formação profissional e aos conhecimentos e habilidades essenciais ao desempenho do assistente social, priorizando o treinamento e a transmissão de conhecimentos em detrimento do conhecimento crítico e reflexivo (LIMA, 2014).

O estudo das temáticas de gênero, raça/etnia e orientação sexual são uma mediação importante para compreender e explicar a questão social. Assim, além de discutir as classes sociais e a questão social na perspectiva de totalidade, é necessário discutir na mesma vertente o gênero, a raça/etnia e a sexualidade. É importante considerar na formação profissional em Serviço Social a temática de gênero na forma de disciplina obrigatória e no momento de ingresso no estágio obrigatório; que essa temática esteja relacionada à raça/etnia e diversidade sexual e que também seja abordada de forma transversal (LIMA, 2014).

Segundo (SANTOS, 2016), discentes de Serviço Social relataram a necessidade de mais informações sobre a diversidade sexual. Eles desconheciam as principais resoluções do CFESS sobre diversidade sexual na época (Resoluções 489 de 2006 e 615 de 2011).

Menezes e Silva (2017) afirmaram que há escassez de assistentes sociais que orientam na área de diversidade sexual e que ainda persiste no Serviço Social o entendimento equivocado de que a temática da diversidade sexual seria irrelevante para o Serviço Social.

Percebe-se pelos resultados da pesquisa bibliográfica que ainda há poucos estudos publicados em contexto brasileiro sobre o ensino do Serviço Social e o preconceito contra a diversidade sexual e que os seguintes aspectos precisam ser considerados no ensino: inclusão da temática da diversidade sexual na graduação e antes do início do estágio; abordagem das resoluções do CFESS sobre diversidade sexual e associar



discussões na perspectiva crítica sobre as classes sociais sem ignorar a diversidade sexual.

Se em âmbito brasileiro persiste a escassez de estudos sobre o Serviço Social e a diversidade sexual, em contexto norte-americano maior número de estudos. Três revisões de literatura publicadas em inglês caracterizam a formação em Serviço Social e sua relação com o preconceito.

Van voorhis e Wagner (2002) analisaram 77 artigos sobre homossexualidade entre 1988 e 1997 nas 4 maiores revistas de Serviço Social dos Estados Unidos (*Social Work, Families in Society, Child Welfare e Social Service Review*). Concluíram que faltam pesquisas sobre o heterossexismo e que há lacunas na formação de assistentes sociais para trabalhar com a comunidade gay e lésbica.

Outro estudo analisou 55 artigos sobre homossexualidade e Serviço Social entre 1988 e 2012 nas mesmas quatro revistas do estudo anterior. Persiste a falta de estudos sobre a sociedade heterossexista, há heterossexismo em estudantes de Serviço Social e a formação de assistentes sociais precisa abarcar a diversidade sexual para que as profissionais intervenham competentemente junto à comunidade LGBT (PELTS, ROLBIEK, ALBRIGHT, 2014).

Nothdurfter e Nagy (2016), analisaram 21 artigos sobre homossexualidade entre 2010 e 2015 nas 5 maiores revistas de Serviço Social na Europa (*Social WorkEducation, The British Journalof Social Work, International Social Work, EuropeanJournalof Social Work e Journalof Social Work*). Concluíram que assistentes sociais com pouco conhecimento sobre a comunidade LGBT podem ignorar suas especificidades e colaborar para a perpetuação da opressão social.

Dessa forma, os estudos internacionais também indicam desafios e lacunas na formação profissional em Serviço Social na relação com o preconceito.

Importante salientar que o contexto brasileiro ainda é alheio, talvez por questão de barreira linguística, às principais discussões sobre o preconceito contra a diversidade sexual.

De acordo com Costa e Nardi (2015), em 1972 foi criada a palavra homofobia, o pavor de estar próximo a homossexuais. Em 1996, Logan avaliou crenças (aquilo que se pensa), afetos (aquilo que se sente) e comportamentos (interações) anti-homossexuais e constatou que elas não constituíam



uma fobia, eram preconceito contra orientações não heterossexuais (LOGAN apud COSTA; NARDI, 2015, p. 718).

Outros estudos sobre o preconceito contra orientações não heterossexuais desenvolveram os termos heterossexismo e heteronormatividade. Segundo Costa e Nardi (2015), o heterossexismo, criado na década de 1970, é uma estrutura social e relações de poder que através de instituições nega acesso de direitos à comunidade LGBT, enquanto a heteronormatividade, criada na década de 1990, é um discurso que desqualifica sexualidades, identidades, comportamentos e comunidades não heterossexuais.

O casamento civil entre heterossexuais no Brasil era heterossexismo, porque era um privilégio heterossexual até o dia 5 de maio de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal equiparou a união homossexual à heterossexual. A heteronormatividade, contudo, ainda ocorre nos discursos que afirmam a legitimidade apenas do casamento entre pessoas de sexos diferentes.

Dessa forma, prefere-se preconceito contra orientações não heterossexuais a homofobia. Contudo no Brasil ainda predominam o uso dos termos homofobia, homotransfobia, LGBTFOBIA, talvez porque a revisão do conceito ocorreu em literatura em inglês. Os primeiros autores brasileiros a considerar a revisão do termo homofobia e que propõem conceito atualizado para o contexto brasileiro são Costa et al (2013), que estudaram o preconceito contra orientações não heterossexuais no Brasil. Constataram preconceito contra pessoas com orientação não heterossexual (gays, lésbicas e bissexuais) e contra aquelas cuja identidade de gênero não corresponde às normas de gênero hegemônicas (homens e mulheres transexuais e as travestis). Chegaram à conclusão de que existe preconceito contra a diversidade sexual. Baseado nisso defende-se o termo preconceito contra a diversidade sexual.

Percebe-se então que há lacunas quantitativas e qualitativas nas relações entre a formação em Serviço Social e o preconceito contra a diversidade sexual. Tais lacunas podem ser superadas através de uma leitura crítica do Projeto ético e político do Serviço Social e de como ele contempla o combate contra o preconceito contra a diversidade sexual.

O Projeto ético-político do Serviço Social, segundo Teixeira e Braz (2009), propõe a construção de nova ordem social sem dominação ou ex-



ploração de classe, etnia e gênero. O Código de Ética do/a Assistente Social e as resoluções do CFESS fazem parte do Projeto.

O estudo do preconceito contra a diversidade sexual tem respaldo no 6º, 8º e 11º Princípios Fundamentais do Código de Ética do/a Assistente Social, de 1993 e nas resoluções do CFESS 489/2006, 615/2011 e 845/2018 (SANTOS, 2018).

Conforme Santos (2018) o 6º princípio defende o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e o preconceito contra a diversidade sexual é um preconceito. O 8º princípio indica a construção de nova ordem societária sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero. A opressão de gênero violenta não só mulheres cisgêneras e heterossexuais, mas também lésbicas, pela orientação sexual, e as travestis e mulheres transexuais, pela identidade de gênero. Logo a opressão de gênero contempla a opressão por orientação sexual e identidade de gênero através do preconceito contra a diversidade sexual. O 11º princípio sustenta o exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar por orientação sexual e identidade de gênero, logo cabe à profissão se opor ao preconceito.

A Resolução 489/2006 veda discriminação por orientação sexual por assistentes sociais, que devem contribuir para eliminar o preconceito. A Resolução 615/2011 propõe a inclusão do nome social da assistente social travesti e do/a assistente social transexual nos documentos profissionais. Os direitos a livre orientação sexual e identidade de gênero são direitos humanos e o Serviço Social deve lutar para assegurar o pleno exercício da cidadania da comunidade LGBT. A Resolução 845/2018 trata da atuação do/a assistente social em processo transexualizador e indica que cabe aos profissionais promover uma cultura de respeito à diversidade de expressão e identidade de gênero; acompanhar quem busca transformações corporais em consonância com suas expressões e identidade de gênero, inclusive crianças e adolescentes; rejeitar qualquer modelo patologizante da diversidade de expressão e identidade de gênero; intervir na integralidade da atenção à saúde, sem focar em procedimentos hormonais ou cirúrgicos; respeitar o direito de autodesignação das/os usuáries; e defender a utilização do nome social (SANTOS, 2018).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade LGBT brasileira sofre várias vulnerabilidades sociais, são usuários e usuárias que poderão necessitar da intervenção de assistentes sociais. Desta forma, é importante investigar a formação profissional relacionada ao preconceito para entender os desafios que a profissão precisa superar para combatê-lo.

Sabe-se que a herança conservadora do Serviço Social permitiu que inúmeras formas de preconceito dirigidas à população LGBT em ambientes de formação e exercício profissional fossem secundarizadas e invisibilizadas (CISNE, SANTOS, 2018).

Nesse sentido percebe-se a importância desse estudo ao sumarizar os fundamentos históricos, metodológicos, éticos e políticos que podem auxiliar assistentes sociais a fomentar melhor formação profissional, de forma que as intervenções profissionais possam ser cada vez mais pertinentes para enfrentar o preconceito contra a diversidade sexual. Por isso percorreu-se ao longo desse estudo a trajetória de aproximação da profissão com a diversidade sexual; o desenvolvimento do conceito de preconceito contra a diversidade sexual; o projeto ético e político da profissão e sua interface no combate ao preconceito, presente no sexto, oitavo e décimo primeiro Princípios Fundamentais, articulados à reflexão crítica das resoluções do CFESS sobre diversidade, a de número 489 de 2005, número 615 de 2011 e número 845 de 2018.


A pesquisa bibliográfica conclui então que quantitativamente há poucos estudos brasileiros na área da diversidade sexual e que é preciso possibilitar discussões críticas durante o processo formativo na graduação que contemplem as resoluções do CFESS sobre diversidade sexual e a interlocução das classes sociais com a diversidade sexual. Como as violações de direitos da comunidade LGBT se deve ao preconceito e à condição de classe social, é pertinente à profissão associar classe social e diversidade sexual em suas reflexões e análises para fundamentar suas intervenções com qualidade.



REFERÊNCIAS

- CISNE, M.; SANTOS, S. M. M. *Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 2018.
- COSTA, A. B. et al. Homophobia of sexism? A systematic review of prejudice against nonheterosexual orientation in Brazil. *International Journal of Psychology*, v. 48, n. 5, p. 900-909, 2013.
- COSTA, A. B.; NARDI, H. C. Homofobia e preconceito contra a diversidade sexual: debate conceitual. *Trends in Psychology*, v. 23, n. 3, p. 715-726, 2015.
- LIMA, R.L. Formação profissional em Serviço Social e gênero: algumas considerações. *Serv. Soc. Soc*, São Paulo, n. 117, p. 45-68, 2014.
- LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.
- MENEZES, M. S.; SILVA, J. P. Serviço Social e homofobia: a construção de um debate desafiador. *Katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 122-129, 2017.
- MONTAÑO, C. Atualidade e vigência do Marxismo no século XXI. *Revista Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 377-417, 2013.
- NOTHDURFTER, U.; NAGY, A. Few and far from radical? LGBT-related contributions in European Social Work Journal Publishing. *British Journal of Social Work*, v. 46, p. 2227-2244, 2016.
- PELTS, M.; ROLBIECKI, A.; ALBRIGHT, D. 'An update to "Among the missing: Lesbian and gay content in social work journals"', *Social Work*, v. 59, n. 2, p. 131-8, 2014.
- QUEIROZ, F.M. Grupo temático de pesquisa Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, geração, sexualidades: breve histórico e desafios. *Temporalis*, Brasília, n. 27, p. 233-241, 2014.
- SANTOS, M. G. A Ética do Serviço Social e o preconceito contra a diversidade sexual em contexto neoliberal e neoconservador. *Revista Serviço Social em Perspectiva*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 94-113, 2018.
- SANTOS, M.G. A homotransfobia e sua relação com o Serviço Social: relato de experiência. *Práxis*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 160-167, 2016.
- TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. *O projeto ético-político do Serviço Social*. In. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- VAN VOORHIS, R.; WAGNER, M. 'Among the missing: Content on lesbian and gay people in social work journals', *Social Work*, v. 47, n. 4, p. 345-54, 2002.





O GOLPE, A VIRADA À DIREITA, O REACIONARISMO E A REGRESSÃO DE DIREITOS: IMPACTOS NA INCOMPLETA, FRÁGIL E PERSEGUIDA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Simone Eliza do Carmo Lessa

Thamires Pereira dos Santos

Mariana de Oliveira Barros

Suelem Dantas da Silva

RESUMO

Apresentamos reflexão sobre os impactos dos anos do pós golpe sobre a política educacional. Para tanto, partimos de análise histórica sobre a organização desta política social no Brasil, sua incompletude e desafios contemporâneos. Além disso, apresentamos informações sobre o que identificamos como regressões, apresentadas pela grande mídia e realizamos sistematizações sobre as mesmas, considerando que a reflexão sobre a realidade é também um instrumento de resistência. Ao final, trazemos breve destaque sobre os desafios para a profissão na atual conjuntura.

Palavras chave: Política de Educação. Mídia. Desafios do Serviço Social.



INTRODUÇÃO

Na presente reflexão trataremos dos impactos dos governos ultrac conservadores de Michel Temer (2016 – 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019 – incógnita) para a educação brasileira: política essencial, disputada tanto pela burguesia, quanto pela classe trabalhadora.

Nosso objetivo é apresentar quais têm sido os impactos das gestões que ascenderam com o golpe e o pós-golpe de 2016, no Brasil, para a educação pública, laica e de qualidade. O interesse pela temática surgiu porque somos professora e alunas do curso de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que pesquisam sobre as políticas de Educação e Assistência Estudantil nas instituições públicas de níveis básico e superior.

Nesta caminhada apresentamos a história da construção da Educação no Brasil, dando ênfase ao século XX – momento em que a educação se desenvolve e se efetiva para alguns segmentos da classe trabalhadora – e, em seguida, buscamos apresentar o contexto seu contexto atual, conforme proposta do presente trabalho. Com efeito, temos percebido que as propostas dos últimos dos governos têm trazido drásticas consequências para a Educação e para a Assistência Estudantil – políticas duramente conquistadas pela classe trabalhadora e pelo movimento estudantil.

DESENVOLVIMENTO

A política de educação brasileira, sua materialização como base legal e na escola são experiências que se desenvolveram mais ampla e efetivamente no século XX. Portanto, essa, como outras políticas da periferia capitalista, é tardia, frágil e incompleta: tardia por sua recente institucionalização, frágil por suas infraestrutura física e de financiamento, bem como pelo descaso para com o trabalho dos profissionais da área e incompleta porque sequer universalizamos a educação básica.

A experiência hoje construída é marcada pela nossa história de longa escravidão e, por isso mesmo, pelo desprezo à formação da classe trabalhadora, pelo elitismo, pela meritocracia, pelo subfinanciamento, pelas diferenças na qualidade dos serviços prestados. Esta jovem política tem muitas



incompletudes: falta ampliar e universalizar o Ensino Médio, melhorar o Ensino Fundamental, dar acesso à creche. Faltam equipamentos, recursos, incentivos à carreira docente e à pesquisa científica.

Não é objeto deste artigo resgatar elementos do projeto educacional colonial. Tão pouco, nos ateremos às breves mudanças introduzidas pela chegada da família real no início do século XIX. Importa-nos ressaltar, somente, que prover educação pública aos brasileiros não fazia parte do projeto colonizador-imperial, fundamentado na exploração de força de trabalho escrava e na subserviência à Europa. O ensino estava destinado somente às elites brancas, que não raras vezes estudavam fora do Brasil.

A complexificação das relações econômicas e sociais nas primeiras décadas do século XX – resultado do fim da escravidão no final do século XIX, da crise da economia agro-exportadora e de 1929, da chegada de força de trabalho européia, da primeira grande guerra, da ascensão do movimento anarquista, da revolução russa, do crescimento da urbanização – contribuíram com o caldo cultural entorno do direito à educação. Não por acaso, este é um período em que educadores como Anísio Teixeira e Alceu Amoroso Lima, por exemplo, divulgaram ideias da chamada “escola nova”, tratando da ampliação do acesso à educação.

Nos anos de 1930, em momento de ascensão do capitalismo monopolista e de reconfigurações na economia internacional, o padrão de Estado varguista buscou ser o conciliador dos interesses do capital industrial (sem abandonar o agrário) com as necessidades de reprodução da classe trabalhadora. No campo educacional a criação do Ministério da Educação e da Saúde, são expressões deste processo, visto que as duas políticas contribuem intensamente com a citada reprodução.

A Constituição de 1934 realizou ordenamento inicial desta política, determinando que os estados estruturassem seus sistemas educacionais, devendo realizar investimentos da ordem de 10% de seus tributos neste campo, assim como determinando a articulação de diferentes ramos de ensino. Além disso, a citada Constituição declarava que a educação era *direito de todos*, conferindo caráter facultativo ao ensino religioso (XAVIER, 1990), o que pode ser considerado um avanço em um país em que a educação foi viabilizada, desde a origem, através de instituições católicas.



Apesar de tais iniciativas, a demanda por formação de força de trabalho não foi respondida à contento pelo Estado Novo, embora tenham ocorrido avanços. Sobre o tema, Cunha (2000) nos chamará atenção para o fato de que o Brasil desenvolverá seu processo de industrialização periférica, sem a efetivação do acesso dos filhos da classe trabalhadora à escola. Em outras palavras, os centros urbanos cresceram, as camadas médias foram alcançando acesso à escolarização, mas o número de vagas nas escolas públicas crescia de modo insuficiente. Portanto, foi um processo de industrialização sem massificação da escolarização, visto que o aprendizado para o trabalho fabril ocorria em serviço. Todavia, as demandas por educação cresciam. Assim, a classe trabalhadora começará a acessar este direito fundamental, ainda que lenta e timidamente, destacando-o entre suas bandeiras de luta (ROMANELLI, 2001).

O Brasil viveu no período de 1945 a 1964 a experiência democrática, de governos marcados pela ideia da planificação do desenvolvimento, pelo aprofundamento de relações capitalistas e pelo crescimento de movimentos sociais. Na concepção de Ianni (1979) trata-se de momento de organização de uma sociedade nacional e de aprofundamento de uma economia dependente.

A ditadura civil-militar virá aprofundar a condição de dependência. Esta marcará de forma destrutiva a ideia de ampliação do acesso à educação, que se expandia no final dos anos 1950, reivindicada pelo movimento por Reformas de Base e defendida pela Educação Popular. Ações no campo da alfabetização de adultos, inspiradas na pedagogia de Paulo Freire, como por exemplo “de pé no chão também se aprende a ler” foram reprimidas e substituídas pelo insofocável e conservador Mobral. A escola pública sofreu poderoso baque: desqualificação de sua qualidade, arrocho salarial de seus profissionais, degradação de seus equipamentos, a repressão política. Saviani (2008) nos falará do enxugamento de recursos destinados a esta política no período ditatorial.

A crise econômica mundial iniciada nos anos 1970 influenciará as possibilidades de perpetuação do golpe civil-militar. A transição rumo à redemocratização será feita ao final dessa década, sem rupturas intensas, de forma lenta e gradual, mantendo elementos da economia ditatorial e seu formato concentrador de renda, apesar das muitas resistências em contrário por parte da sociedade civil.



Nos anos 1980 – em um contexto de redemocratização e de manifestações pela ampliação de direitos – e, sob outro prisma – de pressões de organismos multilaterais de financiamento pelo combate ao analfabetismo e pela ampliação da qualificação da mão-de-obra – o acesso à educação (invisibilizado pela ditadura) retoma a visibilidade como demanda da sociedade brasileira.

Nos anos 1980 ocorre o crescimento dos níveis educacionais (SHIROMA *et al.* 2000), graças à ampliação do acesso à escola. Trata-se de uma ampliação frágil e aligeirada, em uma escola visivelmente degradada, atendendo a uma demanda do capitalismo monopolizado: mão-de-obra mais escolarizada e educada, apta à flexibilidade, ao individualismo e competitividade exigidos pelo mercado. (ALGEBAILLE, 2009).

Feitas estas reflexões iniciais e observando a realidade atual é possível afirmar que o modelo de educação em vigor busca formar uma mão-de-obra de escolaridade básica, treinável e adaptável às mais diversas (e, por vezes) precárias condições da produção e do trabalho, organizando em um contexto de precariedades, uma educação empobrecida para os pobres. Como expressão deste processo temos 24% dos nossos jovens de 15 a 29 anos na condição de “nem-nem” (PNAD, 2018), condição gravíssima para um país continental e periférico, dotado de importante população juvenil.

Certamente, existem tensões e disputas em torno deste processo de formação visto que a educação pública e de qualidade é bandeira de luta de diversos movimentos sociais classistas, como sindicatos e grupos de defesa da escola pública. No entanto, a hegemonia de uma educação produtivista, aligeirada, atualmente atacada com adjetivos como “balbúrdia”, oferecida aos filhos da classe trabalhadora, nos parece inegável. A produtividade da escola improdutiva (para a manutenção da desigualdade e da ordem burguesa), destacada por Frigotto em 1993, permanece atual e em aprofundamento sob o prisma do controle social e moral.

DESENVOLVIMENTO

Não se pode contextualizar o atual momento da educação sem antes localizá-la no âmbito conjuntural mais amplo. Nessas condições, embora não tenhamos a intenção de fazer uma análise detida acerca da crise que



assola o Brasil e o mundo, nos cabe destacar que como economia periférica, este país tem sofrido intensamente com a mesma. Foi assim na transição para a república em 1889, quando ascendia o capitalismo monopolista; em 1930, no contexto da crise de 1929; no início da década de 1970, frente à fragilização do paradigma fordista-keynesiano e tem sido assim no atual momento, na grande recessão amplificada com a bolha imobiliária dos estadunidenses (ALVES, 2017).

A crise atual (política, social, econômica, cultural e ideológica) que atravessa a política educacional, hoje, é reflexo da crise econômica iniciada nos anos 1970, nunca superada e aprofundada da primeira década dos anos 2000. Essa instabilidade foi aprofundada no cenário internacional norte-americano, precisamente a partir de 2007, com a chamada “crise imobiliária”. Não tardou para que os impactos da crise internacional atingissem o nosso país que, por pertencer à periferia capitalista, sofreu perturbações ainda mais intensas em 2011, quando as empresas experimentaram a queda dos preços das ações, trazendo grandes implicações para a bolsa de valores. Assim, o que representava uma crise econômica, se transfigurou além disso, em crise política, social, cultural e ideológica que deu bases para o Golpe de 2016 – que, nas palavras de Frigotto (2017, p. 23) representou “um golpe mais duro e letal do que o golpe empresarial militar” – e para instauração do governo ultraneoliberal em vigência.

Dessa maneira, o Golpe de 2016 – financiado pela grande mídia e pelo aparato burguês, que intentou (e conseguiu) aprofundar ideologias conservadoras e perversas para a classe trabalhadora e seus diversos segmentos, alimentada pelo moralismo dos representantes da burguesia, que tinham como principal discurso o fim da corrupção, repercutindo de forma drástica e decisivamente nas políticas sociais e na Educação. Tais repercussões foram tanto ideológicas quanto econômicas, e impactaram direta e indiretamente na política educacional, a exemplo do congelamento de investimentos públicos nos próximos 20 anos; na abertura do pré-sal aos estrangeiros (e a consequente não destinação de parte de seus lucros para a saúde e educação); na destruição do programa “Ciências sem fronteiras”; na reforma do ensino médio; na reafirmação e no fortalecimento do movimento “Escola sem partido” e no Projeto Future-se, dentre outros.



Se o resultado do golpe de 2016 nos pareceu “assustador”, pode-se dizer que as medidas promovidas pelo governo em vigência – escolhido por meio do voto direto da população brasileira, em outubro de 2018 -- parecem “aterrorizantes”, já que o seu conservadorismo e sua aliança com a burguesia mais reacionária e antinacionalista são ainda mais evidentes.

Em seu primeiro ano de governo, o chefe de Estado e os Ministros por ele escolhidos para administrarem as pastas da Educação e Cultura intentaram cortar verbas das instituições de nível superior públicas, alegando que as universidades, ao contrário de procurarem o desempenho acadêmico, estiveram fazendo balbúrdia. Além disso, o representante máximo do MEC afirmou que as instituições de educação superior públicas são espaços de plantio de drogas ilícitas, apesar de não apresentar provas para tanto (ESTADÃO, 2019).

Como outros elementos que materializam os retrocessos na educação, destacamos por exemplo a gestão da Capes que se posiciona a favor do criacionismo (O GLOBO, 2020), esquecendo-se que o Estado é laico e que o desenvolvimento científico não toma como base os preceitos religiosos. Além disso, temos um ministério dirigido por uma mulher que ataca a educação sexual na escola e nos espaços de saúde, defendendo a ideia da abstinência sexual. No campo da cultura, o ex-ministro da pasta alude a um discurso semelhante ao de Joseph Goebbels, ministro da Propaganda de Hitler. Complementando esse quadro de horrores, podemos falar do desmonte e do ataque a programas do campo educacional, como o Ciência sem Fronteiras e o ENEM, do congelamento de investimentos públicos nos próximos 20 anos, a abertura do pré-sal aos estrangeiros (e a consequente não destinação de parte de seus lucros para a saúde e educação), a entrega da gestão de setores estratégicos a representantes do capital financeiro, a aprovação da terceirização da força de trabalho em qualquer circunstância, inclusive nas atividades fins, a reforma trabalhista e previdenciária.

Podemos afirmar, portanto, que os golpistas e o governo ultraconservador têm sido competentes e organizaram uma bem fundada arquitetura para reduzir custos relativos à força de trabalho, desorganizar os BRICS, prover blindagem dos lucros do capital internacional, proteger o agronegócio através dos ataques a reservas ambientais, da aprovação do rol de agrotóxicos em uso e da fragilização da definição de trabalho escravo.



Todas estas medidas têm impactos diretos e indiretos para a política educacional, como os já comentados aqui e saltam aos olhos pelo nível de regressividade, pela rapidez com que foram aprovados e pela frágil resposta da sociedade brasileira a sua efetivação. Considerando que a educação não se materializa nos espaços de formação, exclusivamente, e que o fenômeno da desigualdade e da pobreza – em expansão (IBGE, 2018) – impactam diretamente nos processos formativos, podemos concluir que o quadro acima descrito é gravíssimo.

Na educação superior destacamos que os investimentos públicos advindos do Governo Federal em direção à universidade (instituição altamente mercantilizada e atacada por governos diversos, que consideram altos os seus custos e pequena sua relevância social), têm sido incomparavelmente menores, conforme informações publicadas, inclusive, pela grande mídia. Iniciamos o ano (2020) com notícias de mais ataques, veiculadas na grande mídia, tais como; “ UFPB começará 2020 com recursos bloqueados., UFG inicia 2020 com imenso déficit orçamentário, ou ainda, no RJ temos recentemente o prefeito assinando uma resolução onde prejudica estudantes com novas regras do Passe Livre Universitário (NR, 2020), um dos principais direitos alcançados pelos alunos e um dos principais instrumentos de permanência dos mesmos na universidade.

Outro impacto negativo diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em fase de implantação, que tem sido criticada por grupos de defesa da escola pública, por sua falta de clareza, pela fragilidade dos percursos formativos e por seu autoritarismo. Aprovada em cerca de nove meses no governo Temer, sem debates para além das redes sociais e sem consulta aos movimentos organizados em defesa da educação pública, a base insiste em uma visão fragmentada do conhecimento, desqualifica saberes regionais, exclui o debate sobre gênero e destaca a visão religiosa cristã nos currículos. Além disso, em um país com tantos analfabetos, a BNCC antecipa a idade máxima para conclusão do processo alfabetizador, desconsiderando necessidades particulares dos educandos e as condições para o aprendizado.

Os resultados desta regressão serão sentidos na materialização de um aprendizado ainda mais frágil e acrítico. Neste sentido, entendemos, que a flexibilização curricular do Ensino Médio representa uma estratégia polí-



tica perversa, identificada com os interesses da hegemonia burguesa, que dificultam a caminhada escolar e a ascensão da juventude pobre aos níveis educacionais mais altos.

Outro elemento que integra esse ciclo de regressões diz respeito ao movimento Escola Sem Partido, que prega um modelo de escola assentado sobre uma mentirosa neutralidade formativa, que nega a importância do aprendizado sobre a diversidade sexual e étnica, sobre os direitos dos negros e mulheres, sobre a liberdade religiosa, sobre a história dos povos originários e escravizados. Além disso, os ataques ao pensamento e à memória do educador Paulo Freire, tão respeitado mundialmente, impressiona.

Esse quadro de censura, de negação do Estado laico, de cassação de ideias, de desvalorização da educação popular e crítica e a valorização de discursos de ódio e intransigência, certamente impactarão no perfil humanista e humanizador que a educação deve ter, se refletindo na concepção de mundo e na autopercepção do estudante como sujeito de direitos, capaz de transformar a realidade em prol da coletividade e da democracia (FRIGOTTO, 2017). Neste sentido, o que está se desenhando é um modelo de formação de juventude que passa a ser educada precariamente e no obscurantismo.

Mais um dado negativo na política de educação diz respeito à Reforma Trabalhista, aprovada em 2017 por um congresso, em sua maioria, comprometido com interesses do capital no sentido do barateamento da força de trabalho, a partir da maximização de sua exploração e de ataques aos direitos. Tal reforma é nefasta em diversos aspectos e tem evidentes impactos na educação. Da mesma forma, a reforma da Previdência que ampliará o tempo de trabalho e de sala de aula dos professores, impactará negativa e perversamente sobre quem ensina e quem aprende.

Esses acontecimentos revelam o desmonte que a educação vem sofrendo durante o período pós-golpe e no atual governo. São situações que destacam a precarização e a fragilização da educação pública e de qualidade. A população brasileira se encontra submersa em meio a tanto caos em seu cotidiano, que acaba não encontrando meios de se mobilizar ampla e continuamente em defesa dessa política, tão cara e importante para essa mesma classe trabalhadora.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto direitos são usurpados, a grande mídia trata das contrarreformas como essenciais à melhoria das condições de vida do povo brasileiro, bem como do conservadorismo do atual governo, como algo folclórico. Os representantes do capital têm investido no discurso da ordem conservadora, que falsifica a realidade, assim trazendo o pensamento de que as “reformas/mudanças” são necessárias para as melhorias para a classe trabalhadora. Enquanto as contrarreformas avançarem, o governo atual estará resguardado.

É neste processo de forte ofensiva do capital que nós, profissionais de Serviço Social, devemos no exercício de nossa profissão, fortalecer as lutas sociais, dialogando com os trabalhadores sobre o peso da responsabilidade que é estar nessa posição de classe, no contexto social capitalista. Os desafios são muitos e se expressam na necessidade de estudos, na reflexão ética e na construção de ações técnico-operativas que dialoguem com as demandas dos usuários desta política. Mais do que isso, pensamos ser necessário trazer à tona o debate sobre o quão importante é uma educação qualificada, em um cenário perverso, em queos mais pobres têm sido cada vez mais desapropriados de condições de vida e de análise da realidade social de forma crítica.

Decerto, uma educação dotada de base científica, ampla, que contribua para estimular o pensamento crítico abre as portas para pensar o Brasil, dá suporte teórico para que os dominados questionem as “algemas” que os prendem à condição de classe explorada. Para que esse horizonte se faça real é indispensável um posicionamento político frente aos constantes ataques e retrocessos que se materializam travestidos como novidades. Por isso, para se combater esses anos de recessão e regressão, que pesam como se fossem décadas, devemos buscar uma força que não se cria individualmente e que vai muito além dos processos eleitorais da democracia burguesa. Tempos temerosos e terríveis pedem bravas respostas.



REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2009

ALVES, Giovanni. Pequena enciclopédia da miséria brasileira. *In*: ALVES, Giovanni, GONÇALVES, Mirian, TONELLI, Maria Luisa Q. e FILHO, Wilson R. Enciclopédia do Golpe. Vol. 1. SP: Editora Práxis, 2017

BADARÓ, Marcelo. A que ponto chegamos. A luta de classes em 2016. Disponível em <http://blogjunho.com.br/o-ponto-a-que-chegamos-sobre-a-luta-de-classes-na-conjuntura-do-golpe-de-2016/>, acesso em 30/09/2017

BEHRING; BOSCHETTI. Política Social: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

BRASIL, IBGE. Biblioteca PNAD Contínua 2018. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em 06/09/2019

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>, acesso em 12/12/2017

CUNHA, LuisAntonio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: EDUNESP, 2000

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/ organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2017.

JORNAL Estadão. MEC corta verbas de universidade por balbúrdia <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579> . Acesso em 02/02/2010

JORNAL O GLOBO. Presidente da CAPES defende criacionismo. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/novo-presidente-da-capes-defende-debate-de-criacionismo-como-contraponto-teoria-da-evolucao-24208744>. Acesso em 02/02/2020

JORNAL O GLOBO. Bolsonaro defende porposta de abstinência sexual. <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-defende-proposta-de-abstinencia-sexual-ve-cenario-de-depravacao-total-1-24230440>> acesso em 02/02/2020

MONTESANTI, B. Como é a reforma do ensino médio e quais são as críticas a ela. NEXO, 2016. Disponível em <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/09/24/Como-é-a-reforma-do-ensino-médio-e-quais-são-as-críticas-a-ela>>

POLITIZE. Como funciona o teto de gastos públicos? Entenda a PEC 241/55. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/teto-de-gastos-publicos-infografico/>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2018.



ROMANELLI, Otaiza. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Vozes, 2001

SAVIANI, Demerval. *O legado educacional do regime militar*. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008

SAVIANI, D. *Escola Democracia*. – 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas da nosso tempo; 5).


SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico crítica. A luta de Classes da educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. de, EVANGELISTA, O. (orgs). *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000

Tokarnia, M. EBC Agência Brasil. Após corte de verba, CNPq tem recursos para pagar bolsas apenas até este mês. Edição 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/apos-corte-de-verbas-cnpq-tem-recursos-para-pagar-bolsas-apenas-ate-este>>

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papirus, 1990.





O TRABALHO DO (A) ASSISTENTE SOCIAL NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: PRINCIPAIS RESULTADOS DO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL PÚBLICOS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

Mireille Alves Souza

Eliana Bolorino Canteiro Martins

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os principais resultados da pesquisa bibliográfica efetivada no doutorado e com objeto de estudo voltado para a análise da produção do conhecimento sobre o trabalho do assistente social frente à Política de Assistência Estudantil, através do mapeamento das teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social públicos da região Sudeste do Brasil. A pesquisa fundamentou-se na teoria social crítica. Destacou-se como resultado o reconhecimento dos assistentes sociais da Educação como direito social, humano, universal, histórico; e no trabalho profissional prevalece a atuação na assistência estudantil por meio dos estudos socioeconômicos.

Palavras chave: serviço social na educação. educação superior. assistência estudantil. produção de conhecimento.



INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar essa temática surgiu pela atuação da autora na área da assistência estudantil em uma universidade pública federal, sendo que a primeira aproximação com a temática ocorreu na efetivação da pesquisa de mestrado que teve como objeto de estudo a implementação da Política Nacional de Assistência Estudantil suscitando várias indagações sobre o trabalho do (a) assistente social nesta área. Desta forma, dando prosseguimento a referida pesquisa surgiu o interesse em pesquisar a efetivação do trabalho do (a) assistente social no programa de assistência estudantil efetivado nas universidades públicas federais. Para tal, optou-se por realizar uma pesquisa documental a partir da produção de conhecimento das dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) das universidades públicas da região Sudeste do Brasil. O período definido para a realização da pesquisa abrangeu desde a abertura de cada programa de pós-graduação em Serviço Social públicos até o ano de 2017, delimitando a temática que tratou sobre o trabalho do (a) assistente social na área da assistência estudantil. Apresentar os resultados parciais da referida pesquisa de doutorado intitulada: “O trabalho do Assistente Social na Assistência Estudantil: produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social da região Sudeste do Brasil”, é o objetivo deste artigo.

Diante dessa temática, foram problematizadas as políticas educacionais, particularmente a Educação Superior, gestadas num contexto posterior à década de 1990, cuja marca das políticas sociais (e da política de Educação) é de cunho neoliberal moldado sob a égide do sistema capitalista e com sustentáculo na formação referendada na perspectiva da reatualização da teoria do capital humano para o atendimento da demanda do capital. A partir desse pressuposto, constata-se que à medida que o sistema capitalista se expande, trazendo mudanças na forma de produção e reprodução da sociedade, com significativas alterações das forças produtivas, cria ideologicamente concepções de uma educação que aparentemente expressam uma política educacional de “inclusão”. Entretanto tem como principal meta preparar funcional e ideologicamente a classe trabalhadora, de forma coerente com as transformações do mundo do trabalho.



Assim, o Estado incorpora parcialmente reivindicações dos movimentos sociais (estudantes, educadores) que, historicamente no Brasil, têm mobilizado a luta por uma Educação laica, pública, de qualidade e para todos, como um direito social. Essa reivindicação confronta-se com o posicionamento do Estado que, sob o julgo do domínio da classe burguesa, que propõe a ampliação do acesso ao Ensino Superior visando à qualificação da força de trabalho, porém restrita aos interesses do capital e não aos dos trabalhadores (as).

Para facilitar a compreensão do leitor descreveremos as etapas do desenvolvimento da pesquisa e concomitantemente os resultados do mapeamento das produções do conhecimento sobre o tema em questão nos Programas de Pós-graduação da região Sudeste do Brasil no item que trata sobre os principais resultados da pesquisa. Assim, o artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente traremos uma breve reflexão sobre a Educação superior no Brasil e a Política de Assistência Estudantil. Posteriormente, apresentaremos os procedimentos metodológicos para a construção da referida pesquisa, detalhando cada etapa e, por fim, destacamos os principais resultados.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Diante da impossibilidade de trazer a trajetória histórica da educação superior no Brasil, nos limites deste texto, a reflexão pauta-se a partir da década de 1990.

O ápice da reforma universitária no Brasil, gestada deste os anos de 1960, eclodiu no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990, com a explosão dos setores privados ocorrendo o processo de privatização dos serviços públicos fato que também marcou a universidade pública, ocorrendo uma privatização interna.

Essa privatização interna intensifica-se no governo Lula (2003-2010), gestando uma contrarreforma da política de Educação que fortalece a classe empresarial educacional, continuando o projeto de parcerias entre o público e o privado nas Instituições de Ensino Superior (IES). Assim, prioriza-se através de decretos, leis e projetos que atendessem à classe do-



minante e aos preceitos indicados pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, operacionalizando os contratos de gestão, como por exemplo, o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), Decreto n°. 6.096/07, com os “eixos condutores da contra-reforma do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva” (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 38).

Nessa direção, observou-se que há a necessidade de dotação orçamentária, bem como a pactuação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para serem incluídas no programa e receber recursos financeiros. Somando a esse processo, pelo número de professores em cada sala de aula e o contexto atual das IFES, como é domínio público, ocorre a precarização das condições de trabalho dos docentes e, no campo de abertura de cursos de curta duração, o aligeiramento da Educação, criando uma ponte do segundo grau ao transformar a Educação Superior como “terceiro grau”, conforme argumenta Lima e Pereira ao demonstrar a expansão do acesso à Educação superior em um tripé: aligeiramento da formação profissional; aprofundamento da precarização do trabalho docente e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em “escolões de terceiro grau” (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 40).

Diante da pactuação do REUNI, sendo uma das metas para permanência dos estudantes dos cursos de graduação em sistema presencial que estão em condição de vulnerabilidade social, é criado, em 2007, a primeira instrução normativa n.39. Posteriormente, em 2010, promulga-se O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) conforme Decreto n. 7.234.

Para contribuir no processo de acesso e permanência dos jovens provenientes da classe trabalhadora (empobrecida), na operacionalização do PNAES, torna-se realidade a expansão da inserção dos (as) assistentes sociais nas Universidades Públicas Federais e nos IFET's, tendo como principal requisição a realização de estudos socioeconômicos para efetivar o processo seletivo dos (as) estudantes que necessitam de bolsas/auxílios para permanecerem nessas instituições de ensino.



PONDERAÇÕES SOBRE RESULTADOS PARCIAIS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Ao analisar a produção do conhecimento sobre o Serviço Social na Educação e, especificamente o trabalho do(a) assistente social na área da assistência estudantil, pode ser averiguado que a atuação do(a) assistente social acompanha o processo de evolução desta Política Social (Educação) e também o próprio acúmulo teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político da categoria profissional que, gradativamente, é reconfigurado após o Movimento de Reconceituação para uma perspectiva crítica frente à realidade social. A expressão designada para esse espaço sócio-ocupacional, que acompanha o momento histórico da gênese e institucionalização do Serviço Social como profissão, desde a década de 1930, era o “Serviço Social Escolar”. Nesse período a atuação profissional é desenvolvida na perspectiva funcionalista voltada para os “problemas sociais”, centrada nos estudantes e suas respectivas famílias.

As variadas tendências presentes na trajetória histórica da profissão se expressam na atuação profissional do (a) assistente social em vários níveis e modalidades de ensino, porém a inserção deste (a) profissional, apesar de várias experiências exitosas, não é marcante. Somente a partir da década de 1990, com maior ênfase nos anos 2000, que ocorreu uma expansão da inserção dos (as) assistentes sociais na área da Educação, tendo sido determinada pela conjuntura desse momento histórico¹.

Diante desse novo cenário, o Conselho Federal de Serviço Social e o Conselho Regional de Serviço Social - CFESS/CRESS, sensíveis à demanda da categoria profissional, passam a analisar a configuração do Serviço Social na Educação e mobilizam ações nessa direção. É, portanto, nessa nova conjuntura política, econômica e sociocultural que repercutem no mercado de trabalho e na área da Educação, que se configurou a pesquisa ora apresentada, cujo objetivo geral foi analisar as particularidades do trabalho do (a) assistente social na efetivação da política de assistência estudantil a partir da produção de conhecimento nas dissertações e teses dos

1 Ver ALMEIDA, N. L. T. A dimensão política da educação: o legado de Paulo Freire para a construção da democracia. **ALEPH**, v. 10, 2007, p. 13-14: três motivos relevantes para a expansão da atuação do (a) assistente social nas políticas sociais educacionais



Programas de Pós-Graduação em Serviço Social das Universidades públicas, delimitando na região Sudeste do Brasil.

Dessa forma, foi possível observar as análises em relação ao processo de implementação de políticas sociais no Ensino Superior, de modo específico à política de assistência estudantil, a partir de 2008, e a inserção de assistente sociais nesse espaço sócio-ocupacional a partir da produção do conhecimento do Serviço Social em relação ao trabalho do (a) assistente social na assistência estudantil nas políticas sociais educacionais.

A opção pela delimitação da pesquisa na região Sudeste sobre o tema em questão, mesmo obtendo informações em nível nacional, foi em decorrência da escassez de tempo para a consolidação do doutorado, principalmente enfocando a necessidade de efetivação de uma análise criteriosa sobre a produção do conhecimento delimitada no território nacional. Desse modo, prevaleceu o critério da qualidade em detrimento da quantidade. Outro motivo determinante foi o fato de a pesquisadora residir e atuar profissionalmente nessa região.

Em um primeiro momento, foi providenciado um balanço, por meio da pesquisa bibliográfica no *site* da Capes, direcionado na Plataforma Sucupira e, posteriormente, nos repositórios dos 26 PPGSS públicos com área de avaliação em Serviço Social e nota acima de 3 pontos (Avaliação Capes), nas suas diversas discussões no âmbito do Serviço Social.

Durante o tempo de levantamento de dados nos programas públicos de pós-graduação em Serviço Social, observou-se a dificuldade na filtragem das produções de conhecimento referentes ao objeto de pesquisa (o trabalho do(a) assistente social na assistência estudantil), devido à amplitude do tema “Educação”; então, recorreu-se ao seguinte procedimento: em um primeiro momento, fazia-se a leitura dos títulos dos trabalhos e, quando não surgia a palavra ‘Educação’, era feita a leitura dos resumos com o propósito de verificar se o conteúdo da tese ou dissertação se relacionava ao objeto de estudo. Nessa primeira fase da pesquisa, apesar do foco estar centrado nos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social públicos, conforme já exposto anteriormente, foram descritos todos os Programas de Pós-Graduação em Serviço Social existentes no Brasil, os quais estão disponibilizados no site da Capes, inclusive nas instituições particulares



perfazendo um total de 32 PPGSS (13 mestrados e 19 mestrado/doutorado), tendo assim uma panorama geral.

Observou-se que, dos 32 PPGSS em mestrado e mestrado/doutorado, 26 (81,25%) estão na rede pública, contrastando com 06 (18,75%) programas na rede particular. Desses 26 PPGSS públicos, 07 (26,9%) estão na rede federal com nível em mestrado e 12 (46,1%) em mestrado/doutorado; na rede estadual, 04 (15,4%) em mestrado e 03 (11,5%) em mestrado/doutorado. Na rede particular, 02 (7,7%) estão agregados na rede particular sem fins lucrativos (PUC) no nível mestrado e 04 (15,3%) mestrado/doutorado (Pesquisa realizada em 2018).

Constatou-se, portanto que, a maior incidência dos PPGSS está na rede pública e em âmbito federal de ensino, ou seja, 19 (73%) PPGSS; em seguida 07 (21,9%) na esfera estadual de ensino e 06 (18,7%) na esfera privada. Ficou claro que, coincidentemente, a região Sudeste, que foi determinada como universo da pesquisa de doutorado, possui o maior número de PPGSS com 11 PPGSS, apesar de a diferença ser mínima se comparada com a região Nordeste, que possui apenas um programa de pós-graduação público a mais.

No segundo momento, a pesquisa bibliográfica enveredou-se pelo conteúdo abordado nas teses e dissertações em todos os PPGSS públicos do Brasil. Essa abordagem foi delimitada pela temática que abrangeu o tema da pesquisa: “Serviço Social na Educação”, realizando-se a investigação a partir das seguintes Palavras chave: “Política de Educação, assistência estudantil, trabalho do (a) assistente social na Educação, trabalho do(a) assistente social na assistência estudantil, Política Nacional de Assistência Estudantil, movimentos sociais na Educação”.

Nesse momento, considerou-se importante a execução de um quadro geral referente a todo material coletado nas pesquisas realizadas no CAPES, nos repositórios e nos sites dos PPGSS públicos das universidades, a fim de providenciar um comparativo entre o total de dissertações e teses produzidas no período delimitado na pesquisa (desde o início de cada programa até 2017) e destacando, também, o quantitativo da produção de conhecimento referente ao assunto – Serviço Social na Educação, conforme indica o quadro a seguir.



Quadro 1: Distribuição do total de teses de doutorado e dissertações de mestrado existentes por Programas de Pós-Graduação em Serviço Social públicos, destacando as produções com a temática “Serviço Social na Educação”.

IES	Região	D Geral	T Geral	Total D/T Geral	D Educação	T Educação	Total/ D/T Educação	Total D/T Educação Região
Unb	Centro-Oeste	121	66	187	8	8	16	
UFMT	Centro-Oeste	76	-	76	7	-	7	23
UFAL	Nordeste	79	0	79	5	0	5	
UECE	Nordeste	41	-	41	2	-	2	
UFPB	Nordeste	130	-	130	12	-	12	
UFPE	Nordeste	210	114	324	16	6	22	
UFRN	Nordeste	145	0	145	11	0	11	
UFSE	Nordeste	48	-	48	5	-	5	
UFPI	Nordeste	146	21	167	11	2	13	
UERN	Nordeste	23	-	23	3	-	3	
UEPB	Nordeste	26		26	2		2	
UFMA	Nordeste	113	58	171	10	5	15	90
UFAM	Norte	70	-	70	5	-	5	
UFPA	Norte	105	0	105	5	0	5	10
UFES	Sudeste	117	8	125	6	1	7	
UFJF	Sudeste	146	-	146	10	-	10	
UERJ	Sudeste	140	58	198	16	7	23	
UFRJ	Sudeste	195	175	370	13	5	18	
UFF/PPGPS	Sudeste	14	0	14	0	0	0	
UFF/PPGSSDR	Sudeste	11	-	11	2	-	2	
UNESP/FRANCA	Sudeste	208	91	299	26	17	43	
UNIFESP	Sudeste	0	-	0	0	-	0	103
UEL	Sul	111	15	126	11	0	11	
UNIOESTE	Sul	25	-	25	6	-	6	
UFSC	Sul	185	17	202	12	0	12	
UFRGS	Sul	0	-	0	0	-	0	29
Total		2485	623	3108	204	51	255	255

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2018).

Com as informações descritas no quadro apresentado e sendo estabelecido um paralelo entre o quantitativo geral de produções que foram compilados por região, tornou-se possível localizá-las em ordem decrescente, conforme descrito a seguir.

Com as informações descritas enveredada com a temática da pesquisa “Serviço Social na Educação”, a interpretação dos índices do Quadro 1 indicou que, do total de 255 publicações, na região Sudeste haviam 103



(40,4%) publicações no nível mestrado e doutorado; seguida pela região Nordeste com 90 (35,3%) publicações; a região Sul com 29 (11,3%); a região Centro-Oeste com 23 (9%) e, com menor percentual de teses e dissertações estava na região Norte, perfazendo 10 (4%) publicações com essa temática.

De acordo com o levantamento desses dados verificou-se que a discussão sobre o Serviço Social na Educação foi enfatizada na região Sudeste – exatamente a região que foi delimitada para essa pesquisa, possuindo um maior número de PPGSS que receberam o maior índice de investimentos governamentais que foram, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, para atender aos anseios de lucratividade da economia capitalista, com investimentos nos campos tecnológico e científico.

Então, constatou-se que, do total de 1163 teses e dissertações publicadas na região Sudeste, 103 (8,8%) trabalhos discutiam a respeito da temática Educação, sendo distribuído da seguinte forma: 73 dissertações (70,9%) e 30 teses (29,1%). Enfim, com as interpretações das informações coletadas, concluiu-se que no PPGSS da UNESP/Franca estava o maior percentual de produções sendo: 26 (35,6%) dissertações e 17 (56,6%) teses que tratavam especificamente do assunto “Educação”.

Em um terceiro momento, o procedimento utilizado foi uma ferramenta tecnológica denominada, *software* denominado “Zotero”. De posse do material empírico compilado no mapeamento realizado tornou-se possível elencar as categorias teóricas de análise sendo: *Política de Educação; Formação Profissional em Serviço Social; Direitos Humanos e a Ética na Educação; Escolarização na Socioeducação; Produção do conhecimento do Serviço Social na Educação; Dimensão educativa do Serviço Social na Educação; Movimentos sociais da Educação; Universidade Aberta na Terceira Idade; Serviço social na Educação; Assistência Estudantil; e Trabalho do(a) Assistente Social na Assistência Estudantil*. Cabe aqui a lembrança de que essa categoria foi o foco principal da pesquisa de doutorado e, portanto, será dada maior ênfase às informações que serão identificadas a partir dessa categoria de análise. Segue a configuração do panorama geral da produção do conhecimento nos PPGSS.



Quadro 2: Distribuição, por região, das dissertações e teses publicadas nos PPGSS, identificadas de acordo com as categorias de análises.

Região	Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sudeste		Sul		Total T/D por categoria
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T/D
Dissertação/Tese	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T/D
Política de Educação	7	7	6	21	0	6	18	22	0	8	95
Formação profissional em Serviço Social	0	1	3	2	0	0	2	4	0	2	14
Direitos Humanos e a Ética na Educação	0	3	1	13	0	0	4	14	0	1	36
Escolarização na Socioeducação	1	0	0	2	0	0	0	1	0	2	6
Produção do Conhecimento do Serviço Social na Educação	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	3
Dimensão Educativa do Serviço Social na Educação	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
Movimentos Sociais na Educação	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	5
Universidade Aberta na Terceira Idade	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3
Serviço Social na Educação	0	1	0	7	0	2	5	19	0	6	40
Assistência Estudantil	0	2	1	16	0	1	1	6	0	7	34
Trabalho do(a) Assistente Social na Assistência Estudantil	0	1	2	6	0	0	0	6	0	1	16
Total por região	8	15	14	76	0	10	30	73	0	29	255
Total geral por região	23		90		10		103		29		255

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora (2018).

Nesse momento a partir do panorama geral foi possível efetivar a análise centrada no objeto de pesquisa, que foi delimitado na região Sudeste do Brasil, e especificamente nas produções que perpassam o trabalho do (a) assistente social na Assistência Estudantil.

Referente à temática específica ao objeto de estudo proposto na tese de doutorado que subsidiou esse artigo, foi identificado na categoria: 'Assistência Estudantil', a prevalência, significativa, nas publicações na região Nordeste, com total de 17 (50%) publicações, contrastando com a região Sudeste, com 07 (20,5%) publicações. Ficou constatado também, que as publicações datam das duas últimas décadas desse século, sendo que na década de 2000, aparecem 06 (18,7%) dissertações publicadas e, na década de 2010, 02 (100%) teses e 26 (81,3%) dissertações.

Especificamente em relação às teses, ficou claro que 01 foi publicada na região Nordeste e 01 na região Sudeste. Referente às dissertações, a maior concentração está publicada na região Nordeste com 16 trabalhos (50%), seguindo a região Sul com 07 (21,8%), a região Sudeste com 06 (18,7%), a região Centro-Oeste com 02 (6,2%) e a região Norte com 01(3,1%).



Do total de 16 trabalhos na categoria “Trabalho do(a) Assistente Social na Assistência Estudantil”, 02 são teses de doutorado e encontram-se na região Nordeste e 14 são dissertações de mestrado, com 01 (7,1%) publicação na região Centro-Oeste, 06 (42,9%) na região Nordeste, 06 (42,9%) na região Sudeste, 01 (7,1%) na região Sul e nenhuma publicação na região Norte. Assim, ao ser delimitado o tema em questão, permanece na prevalência a região Nordeste: 08 (50%) publicações com essa categoria, e seguindo, a região Sudeste com 06 (37,6%) publicações.

Nesse momento cabe ressaltar que o parâmetro utilizado para analisar o trabalho do(a) assistente social na assistência estudantil, a partir da produção do conhecimento, foi o Documento: “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação” (CFESS, 2013), o qual traz as seguintes dimensões que particularizam a inserção dos(as) assistentes sociais na política de Educação e o trabalho por eles realizados sendo: garantia de acesso e permanência na educação escolarizada; garantia da gestão democrática e, da qualidade da educação.

Dessa forma, a análise das seis dissertações revelou que os (as) assistentes sociais lutam em busca da garantia para o acesso e a ampliação de direitos sociais, especialmente pelo direito à Educação pública, laica, de qualidade e para todos. Portanto, averiguou-se que o (a) assistente social percebe que, em requisições institucionais educacionais, há uma relação contraditória: a expansão do acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior e a própria implementação da política de assistência estudantil é permeada de contradições, não garantindo de fato a permanência estudantil até a conclusão dos cursos. Dessa forma, no que tange a gestão democrática e a qualidade da Educação, trata-se realmente, de algo desafiador para os (as) assistentes sociais, diante das condições objetivas e subjetivas que incidem sobre o trabalho profissional nos espaços educacionais, destacando-se o excesso da demanda pertinente a realização dos estudos socioeconômicos para viabilizar o acesso a assistência estudantil.

Com essas constatações nas dissertações analisadas, pôde-se inferir que o trabalho do (a) assistente social na assistência estudantil geralmente sofre o processo de burocratização e rotineirização de suas atividades pela convivência com o desencadear de um arsenal de projetos e programas institucionais, sob a forma de editais (concessão de bolsas/auxílios, mo-



nitórias, participação de projetos/programas), dificultando, assim, a sua organização profissional coletiva.

Nas dissertações analisadas, observou-se também que os(as) profissionais assistentes sociais desenvolvem seus trabalhos em espaços institucionais, no interior das universidades e dos IF's, de forma fragmentada, o que dificulta a possibilidade de se organizarem, a fim de se repensar o Serviço Social na Educação.

Corroborando as afirmativas já descritas, particularmente em relação às dimensões que particularizam o trabalho do (a) assistente social na Política de Educação: na qualidade da Educação e na gestão democrática não está explicitada a existência de uma ação mais incisiva da atuação profissional nas dissertações analisadas. Mas fica subentendido nas análises das autoras, nas suas escolhas teóricas, a opção pela perspectiva crítica de análise das relações sociais de produção e reprodução da vida social e do próprio trabalho do (a) assistente social. Assim, é possível perceber que, devido aos limites impostos pelas condições de trabalho nas instituições educacionais, ficam limitadas as possibilidades concretas desses (as) profissionais de se envolverem em ações que contribuam para a efetivação dessas duas dimensões.

É essencial ressaltar que, nas dissertações estudadas, de forma explícita ou implícita, ficou evidente a escolha das autoras pela fundamentação teórica sedimentada no campo crítico de análise da sociedade capitalista e do trabalho do(a) assistente social, comprovando que esses profissionais (autoras das dissertações analisadas) reconhecem a Educação como direito humano, social e universal, considerando o conhecimento um produto historicamente construído nas sociedades, devendo ser socializado para todos. Reconhecem também os determinantes desencadeadores nessa política social – a política educacional e os desafios e possibilidades, avanços e retrocessos diante das diversas lutas e disputas próprias da sociedade constituída por classes antagônicas (capital e trabalho).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, pode-se construir uma pesquisa bibliográfica por meio do mapeamento das produções dos Programas de Pós-Graduação em Serviço



Social públicos com a temática “Serviço Social na Educação”, especificamente, delimitando na região Sudeste o objeto de estudo dessa pesquisa “O trabalho do(a) assistente social na assistência estudantil”, que poderá contribuir para futuras pesquisas e que, também, poderá ser de extrema relevância para a categoria profissional dos(as) assistentes sociais e que estão inseridas(os) no mote – Educação e Serviço Social.

A perspectiva crítica das autoras expressou a concepção de Educação e da profissão de Serviço Social, destacando a principal requisição do Serviço Social na Educação: o acesso e a permanência da educação, tendo como centralidade desse trabalho profissional os estudos socioeconômicos.

Assim, nas análises elaboradas pelos (as) autores (as) referentes às 06 dissertações encontradas nos PPGSS públicos da região Sudeste, certificou-se que o(a) profissional assistente social, consciente de sua autonomia relativa, mesmo em um contexto ultraliberal como o atual, reconhece as tensões e contradições postas no cotidiano profissional e compreende que suas escolhas devem estar sempre em consonância com os princípios éticos e políticos da profissão.

No limiar desse artigo, em relação ao Serviço Social, nas dissertações analisadas - constatou-se que há um consenso em considerá-lo como uma profissão inscrita na divisão sócio-técnica do Trabalho, com atuação no processo de produção e reprodução da vida social, atendendo às demandas do capital e do trabalho em espaços socioocupacionais tensionados e contraditórios. Assim, o trabalhador (a) assistente social sofre os mesmos percalços da classe trabalhadora sob condições de trabalho, atualmente sedimentadas na flexibilização, no trabalho polivalente, na precarização do trabalho, etc.

Constata-se que a requisição do(a) profissional assistente social no campo da Educação está delineada no complexo das contradições alicerçadas nas relações sociais de produção e reprodução do capital. Este é o desafio da profissão – Serviço Social, encontrar estratégias para viabilizar, ampliar direitos sociais e mobilizar a consciência crítica dos indivíduos, usuários dos serviços sociais.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. A dimensão política da educação: o legado de Paulo Freire para a construção da democracia. *ALEPH*, v. 10, 2007.


BRASIL. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial [da] União*, Poder Executivo, Brasília/DF, 19 jul. 2010. p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais - REUNI. *Diário Oficial [da] União*, Casa Civil, Brasília/DF, 25 abr. 2007.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília/DF: CFESS, 2013. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

LIMA, K. R. S.; PEREIRA, L. D. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 15(1): 31-50, jan.-jun./2009, p. 31-50. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/358/315>>. Acesso em: 03 mar. 2019.





UM ESTUDO DO NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS AO LONGO DOS ÚLTIMOS QUATRO ANOS NO AUXÍLIO MORADIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFCA NO CONTEXTO DE EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Juliana Moreira Dias

Vivian Faustino Martins

Joseane Gomes Sales

Kaliany De Lacerda Tavares

RESUMO

O presente artigo relata o processo de interiorização das Instituições de Ensino e o impacto sobre as ações de acesso e permanência no ensino superior. O objetivo consiste em analisar como o processo de expansão da educação superior, impactou a Universidade Federal do Cariri em especial, as vagas ofertadas ao Auxílio Moradia em um período de quatro anos. Para tanto, a seletividade e focalização das políticas sociais incidiram sobre a política de assistência estudantil dificultando a permanência dos estudantes. Constatou-se que em quatro anos, o número de inscritos para o Auxílio Moradia cresce inversamente proporcional às vagas ofertadas ao auxílio supracitado.

Palavras chave: Assistência Estudantil; Auxílio Moradia; Expansão; Interiorização.



INTRODUÇÃO

Este trabalho realiza uma discussão acerca da quantidade de vagas referentes ao auxílio moradia ofertadas pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Cariri no contexto de expansão da educação superior no Brasil. Também trataremos dos orçamentos disponíveis e utilizados pela Pró reitoria no que se refere ao Auxílio Moradia bem como a oferta de vagas e o número de beneficiados. Para tratar do tema da expansão da educação superior no Brasil, não podemos deixar de falar de dois temas que são o carro chefe desse movimento, principalmente nos governos Lula da Silva, que são o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Para tanto, utilizamos bibliografia que trata da expansão da educação, incluindo o acesso e a permanência, e fazemos ainda uma reflexão sobre a seletividade empregada nas políticas sociais.

Atuamos no Serviço Social da referida pró reitoria desde o ano de 2014, na tentativa de garantir direitos aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma, a motivação por esta pesquisa surge por sermos profissionais da assistência estudantil e pela urgência em se refletir acerca da oferta de vagas no Auxílio Moradia.

O projeto de expansão da educação superior nos últimos anos levou a universidade pública e gratuita ao interior do país. Segundo a V Pesquisa do Perfil Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos (as) das IFES, havia no Brasil 63 universidades federais em 2017. No Nordeste, houve um salto de 12 para 18 universidades, das quais duas estão localizadas no Ceará.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), elaborado durante a Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 2010, tem como uma de suas premissas expandir a oferta de educação superior, principalmente a pública, através do acesso e da permanência na instituição de ensino. Também tem como algumas metas para a educação superior: implementação de cotas de 50% para estudantes de escolas públicas nas instituições de ensino superior; destinação de 30% do Fundo Social do Pré-sal para investimento no ensino superior profissionalizante; determinação de 35 alunos por sala de aula no ensino superior; a elevação, de maneira qualifi-



cada, da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e da taxa líquida para 33% referente à população de 18 a 24 anos. No entanto, dados do IBGE mostram que nem mesmo a meta do PNE referente ao decênio 2001-2010, de pelo menos 30% da população de 18 a 24 anos no ensino superior, foi cumprida.

Como se pode ver, a expansão da educação superior é matéria de discussão em conferências e documentos governamentais. E, para falar em expansão, se faz necessário destacar algumas medidas que foram implementadas nessa direção com vistas a ampliar o setor privado e a redução das desigualdades regionais: no ano de 2005 foi criado o PROUNI; entre os anos 2002 e 2010, foram criadas 14 universidades federais em vários estados e foi criado em 2006 o REUNI e ampliado o número de vagas de 109.184 (2003) para 393.550 (2017). Para se ter uma ideia, com a expansão promovida pela interiorização das universidades federais, em 2002, tinha-se no Brasil 45 universidades e 148 campi, passando para 148 instituições federais de ensino superior em 2017 e 408 *campi* (ANDIFES, 2019). Destaque-se aqui que o Nordeste teve um aumento significativo, passando de 30 campi para 106 nesse mesmo período.

Nesse sentido, a criação do PROUNI tem a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para discentes de cursos de graduação em instituições privadas de educação superior, cuja renda per capita familiar mensal não ultrapasse o valor de 1,5 salário mínimo e, no caso de bolsa parcial, o valor da renda per capita não pode exceder 3 salários mínimos. Para tanto, os critérios exigidos são: estudante deverá ser proveniente de escola pública ou ter sido bolsista integral em escola privada; ser pessoa com deficiência; ser professor de escola pública, para os cursos de licenciatura. Neste caso, a instituição privada, com ou sem fins lucrativos, deverá ofertar uma bolsa integral para cada 10,7 estudantes pagantes e 1 bolsa integral para cada 22 discentes pagantes nos casos de bolsas parciais de 50% ou 25%. Devem constar como cláusulas no termo de adesão “proporção de bolsas de estudo destinado a implementar políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros”. (ANDIFES, 2019, p. 01) Além disso, a instituição que adere ao PROUNI está isenta de impostos, como o imposto de renda de pessoas jurídicas, e contribuições, como a



contribuição social sobre o lucro líquido.

Catani, Hey e Gilioli (2006) afirmam que o programa sofreu várias alterações em atendimento às IES privadas e beneficentes, já que os benefícios aos estudantes foram reduzidos comparando o projeto de lei encaminhado ao Congresso em 2004 até sua versão definitiva (Lei nº 11096) aprovada em 2005. Segundo estes autores, o PROUNI é considerado uma política pública de acesso ao ensino superior, mas sem garantia de permanência dos estudantes, o que é fundamental para sua democratização, já que oferta benefícios e não direitos. Segundo o Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes, 35% dos alunos concluintes do ensino médio são de famílias cuja renda média é insuficiente para compra de bens de necessidade básica como geladeira. Dessa forma, o Prouni não pode ser considerado uma política pública que leve à democratização do ensino superior, pois há uma “inserção precária dos pobres no espaço privado” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006), contribuindo para a manutenção da divisão social existente. Os autores afirmam que o governo deveria investir recursos nas instituições públicas em vez de priorizar as IES privadas. Assim, o MEC optou pela concessão de benefícios e não de direitos aos estudantes, pois espera que as próprias IES privadas se preocupem com a permanência, abrindo acesso à educação superior, sem oferecer cidadania. Ademais, muitos dos cursos superiores existentes nas instituições privadas e filantrópicas apresentam qualidade questionável além de se destinarem às demandas mercadológicas.

Além do PROUNI, faz parte do projeto de expansão do ensino superior no Brasil, a implantação do REUNI. Este programa foi instituído pelo Decreto Nº 6096, de 24/04/2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007). Através do REUNI, o governo pretende dobrar o número de vagas nas instituições federais de ensino superior, especialmente no período noturno. Para isso, estas instituições abriram diversos campi com o objetivo de levar o ensino superior ao interior do país. Dessa forma, o REUNI oportuniza educação de qualidade àqueles que residem no interior dos estados brasileiros. (LUGÃO, 2010).



Neste programa, as universidades devem elaborar planos de reestruturação e expansão de acordo com um documento denominado Diretrizes Gerais do REUNI, no qual constam orientações como introdução, caracterização da instituição, etc. Aprovados os projetos apresentados, as universidades receberão recursos financeiros para executarem os programas de expansão. No entanto, devem mostrar eficiência e agilidade em tais providências para a expansão tanto dos cursos como de vagas e matrículas, além da diminuição da evasão e da repetência.

Essas iniciativas se valem, novamente, das possibilidades apresentadas pela captação de recursos de fontes alternativas para o atendimento de interesses particulares (de empresas, indústrias etc.) via fundações privadas, que se utilizam de pessoal, equipamento e infraestrutura das instituições públicas para incrementar ganhos privados. Desse modo, tal expansão induzida busca retirar responsabilidade do Estado para com o Ensino Superior público (LUGÃO et al, 2010, p. 10)

O programa apresenta outro problema que é a preocupação com o trabalho docente, o qual se tornará precarizado, tendo em vista o atendimento à meta global do programa que é a elevação da relação de alunos da graduação em cursos presenciais por professor para dezoito. Segundo Lima (2005 apud LUGÃO, 2010), esta elevação e a criação de cursos de curta duração são uma maneira de acelerar a formação e desligá-la da pesquisa. Seria, portanto, “a adesão a um novo modelo de universidade e uma nova relação de trabalho com os docentes”. (LUGÃO, 2010, p. 12)

Nesse contexto de expansão, a região Nordeste teve um acréscimo de 12 para 18 universidades, das quais duas estão no estado do Ceará, sendo uma voltada para a interiorização, a Universidade Federal do Cariri (UFCA), e uma voltada para a internacionalização e integração interna e externa, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A UFCA fica localizada no interior do Ceará (a 500 km da capital, Fortaleza), tendo sua reitoria e campus sede no município de Juazeiro do Norte, e como demais campi nas cidades de Crato, Barbalha e Brejo Santo, compreendendo a região do cariri. Atualmente, a instituição conta com 23 cursos de graduação, 15 de pós graduação, sendo 10 de especialização, 4 de



mestrado e 1 de doutorado. A universidade foi criada pela Lei 12.826, de 5 de junho de 2013, já que antes disso fazia parte da Universidade Federal do Ceará (UFC). Segundo o portal da UFCA, a instituição recebe alunos de todo o Brasil, já que, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), há a possibilidade de mobilidade territorial pelos estudantes que conseguiram aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, o acesso à universidade está garantido, mas não a permanência, já que passa a existir a preocupação com as despesas para manutenção do estudante, principalmente, quando se trata de discente que conseguiu vaga em uma universidade distante da cidade de origem da família.

Dessa forma, a assistência estudantil tenta suprir parte desse dispêndio, especificamente, com a oferta de serviço, a exemplo das residências universitárias ou auxílios como o auxílio moradia. Para tanto, foi criado em 2010, através do Decreto N° 7.234, o Programa Nacional da Assistência Estudantil (PNAES), cujos recursos devem ser utilizados em ações que abrangem as áreas definidas, como: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. No âmbito da UFCA existem, atualmente, os Auxílios Moradia, Creche, Transporte, Alimentação, Inclusão Digital, Emergencial, Óculos, Financeiro a eventos e Isenção na taxa do Refeitório Universitário, cujos benefícios são pagos, em sua maioria, com o recurso mencionado. No entanto, nesse artigo, o nosso foco é o auxílio moradia, que tem como objetivo viabilizar a permanência dos estudantes de graduação da UFCA, em comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, garantindo-lhes auxílio financeiro para despesas com moradia durante o curso ou enquanto persistirem as condições que ensejaram a concessão do benefício. (UFCA, 2014).

Abaixo segue a tabela que demonstra uma relação entre o número de vagas ofertadas pela PRAE e o número de estudantes inscritos no programa bem como o orçamento utilizado, considerando o período que vai de 2015 a 2018.



Tabela 1: Programa Auxílio Moradia 2015-2018

Ano	Orçamento Total da Prae (Pnaes)	Vagas ofertadas	Nº de inscritos	Nº de beneficiados	Orçamento empenhado para auxílio moradia	Orçamento executado com auxílio moradia
2015	R\$ 4.200.000,00	82	110	94	803.700,00	749.475,00
2016	R\$ 4.613.137,00	50	133	85	1.113.875,00	1.105.325,00
2017	R\$ 4.461.238,00	20	174	63	1.251.150,00	1.251.150,00
2018	R\$ 4.411.094,00	15	252	44	---	1.257.325,00

Fonte: Relatórios de Gestão PRAE/UFCA (2015-2018)

A tabela 1 demonstra o orçamento do PNAES destinado à Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFCA ao longo dos anos de 2015 a 2018. Observa-se que houve um aumento expressivo de mais de R\$ 400.000,00 (quatrocentos mil reais) no ano de 2016 em relação ao ano anterior, reduzindo-se nos dois anos subsequentes (2017 e 2018). No que se refere ao Programa Auxílio Moradia, vale ressaltar que as vagas estabelecidas dependem da projeção do orçamento para o ano seguinte, e assim sucessivamente, considerando-se que os seus beneficiários poderão recebê-lo por, pelo menos, o prazo restante padrão para a conclusão dos seus cursos. Daí, pode-se justificar a redução de vagas ao longo dos anos de 2016 (50 vagas), e mais acentuadamente, nos anos de 2017 (20 vagas) e 2018 (15 vagas), uma vez que o orçamento foi reduzido, contrapondo-se ao aumento anual do número de estudantes inscritos para o Programa: 110 em 2015; 133 em 2016; 174 em 2017 e 252 em 2018. Esse aumento pode estar relacionado ao número de estudantes que ingressam na Universidade, anualmente, provenientes de outros municípios vizinhos, ou outros estados, sendo necessário estabelecerem moradia próximo ao campus onde estudam, devido à impossibilidade de realizarem o trajeto casa-universidade-casa, diariamente, por estarem as residências familiares muito distantes ou por terem o acesso ao campus dificultado, como nas zonas rurais.

Segundo o Anexo I da Resolução N° 16/2014/PRAE/UFCA, que regulamenta o Auxílio Moradia, o pagamento dos auxílios depende da disponibilidade financeira da PRAE. Considerando-se ainda a Tabela 01, observa-se que o número de beneficiários em cada ano foi maior que o número das vagas estabelecidas nos editais: 94 em 2015; 85 em 2016, em 2017 não houve a divulgação deste dado no relatório de gestão, e 44 em 2018; este fato justifica-se pelas vagas remanescentes referentes aos alunos beneficiários que



não mais contemplam os critérios elegíveis para o Programa, seja por conclusão do curso ou outros motivos previamente determinados, convocando-se os estudantes que ficaram classificados no cadastro de reserva para o auxílio. A possibilidade de se ingressar para o Programa Auxílio Moradia através das vagas que vão ficando ociosas ao longo do ano pode ser destacado como algo positivo, pelo fato de que são estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com necessidades urgentes de suprirem as despesas decorrentes com a moradia em outras cidades, desonerando o orçamento de suas famílias e contribuindo para a permanência destes na Instituição de Ensino, evitando-se, dessa forma, a retenção ou evasão em virtude de dificuldades financeiras familiares.

No entanto, podemos observar, por exemplo, que no ano de 2018, dos 252 inscritos no auxílio moradia, apenas 44 foram beneficiários, deixando os demais estudantes ou no cadastro de reserva ou sendo indeferidos por falta de algum documento exigido no edital para ficar, pelo menos na lista de deferidos. Ainda em relação ao ano de 2018, podemos perceber que, comparado ao ano de 2017, houve um aumento significativo no número de inscritos. No que se refere à quantidade de inscritos no programa, vemos que ela aumenta a cada ano, não sendo acompanhada pelo acréscimo das vagas. Pelo contrário, de 2015 até 2018, a oferta de vagas no auxílio moradia só diminuiu.

Nesse sentido, os programas e ações de Assistência Estudantil não fogem da lógica de reforma a que as políticas sociais foram submetidas no cerne do neoliberalismo. Em um cenário marcado pela reestruturação produtiva e pela reforma do estado nos anos 1990, as ações estatais são marcadas pela seletividade e focalização das políticas sociais, ou seja, o estabelecimento de prioridades no que diz respeito às demandas consideradas mais “urgentes”. Nesse contexto, o Estado se torna mínimo no social, desenvolvendo estratégias de ampliar a eficácia e eficiência dos gastos públicos,

Assim, trata-se de *desuniversalizar assistencializar* as ações, cortando os gastos sociais e contribuindo para o equilíbrio financeiro do setor público. Uma política social residual que soluciona apenas o que não pode ser enfrentado pela via do mercado, da comunidade e da família. (BEHRING; BOSCHETTI 2006, p. 15)



As políticas sociais assumem a lógica econômica de lucro no capitalismo e a consecução dos direitos fica à mercê de um alto grau de seletividade e focalização das políticas, ampliando o princípio da incompletude institucional. Segundo Soares (1995), a focalização é considerada como um retrocesso, pois impõe uma generalização da comprovação da pobreza como critério de acesso a programas sociais. Nesse sentido, Behring (2009) explicita a clara tensão existente entre o princípio da universalidade e da seletividade, visto que o primeiro torna-se contraditório, e não assume o caráter de garantir direitos iguais, assegurando o acesso a direitos somente aos comprovada e extremamente pobres. A autora supracitada esclarece ainda que, diante do cenário de neoliberalismo, o conjunto de direitos fica submetido à lógica do ajuste fiscal e denuncia que os indivíduos passam de cidadãos de direito para cidadãos-consumidores, consumidores de políticas sociais.

Dessa forma, a autora Leite (2012) afirma que a Assistência Estudantil, na sua configuração atual, se fundamenta na perspectiva da focalização das políticas sociais e ainda que a implementação da Assistência Estudantil reduzida a benefícios focalizados, emergenciais, dirigidos a um público específico, é resultado do modo como se configurou o assistencialismo no Brasil, no contexto de sua formação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar o caráter seletivo dos auxílios ofertados nas IES públicas, observa-se que o contexto neoliberal traz fatores determinantes para a estagnação ou diminuição de recursos destinados aos mesmos, ocasionando uma triagem na análise realizada para transferência do benefício. Dessa forma, tendo em vista a crescente desigualdade social que assola o país, os impactos sociais no cotidiano da população menos favorecida tendem a se agravar, dificultando no que diz respeito à educação, o egresso e a manutenção dos estudantes que buscam inserir-se em uma instituição de nível superior pública. Segundo Gentili (2009, p. 42) “A persistente desigualdade social articula-se a uma também persistente e cada vez mais complexa desigualdade educacional”. Desse modo, existe uma dificuldade no cumprimento dos objetivos da assistência estudan-



til oferecidos nas IES públicas que buscam a viabilização da igualdade e oportunidade bem como a melhoria do desempenho acadêmico, tendo em vista que o neoliberalismo mais do que nunca ganha força mundial. O caráter seletivo, portanto, faz parte da lógica capitalista e, ao mesmo tempo em que exclui em grande proporção, passa a necessitar de uma inclusão de sujeitos qualificados capazes de atender aos seus interesses. Fazendo um paralelo entre a educação e o mercado de trabalho, isso fica ainda mais visível, pois existe a necessidade de uma mão de obra qualificada para concretude da reprodução do capital. De acordo com Frigotto (1998, p. 26),

Os processos formativos e educativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais passam [...] por uma resignificação no campo das concepções e das políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

A permanência dos estudantes de baixa renda torna-se assim mais um desafio e, dessa forma, os auxílios ofertados pelas instituições acabam evitando a evasão escolar e buscando efetivar uma boa atuação acadêmica daqueles. A UFCA, ao ofertar bolsas e auxílios, por meio da PRAE, busca amparar de algum modo os discentes. Ainda nesses casos, o caráter seletivo se evidencia novamente, ao pôr em prática uma análise criteriosa seguida de orientações que avaliam renda per capita entre outros aspectos para o repasse do benefício. Entende-se por seletividade o desempenho das instituições políticas no processo decisório de políticas públicas, agindo como um sistema de filtros, de modo a incluir ou a excluir de suas agendas atos concretos por injunções estruturais, ideológicas, processuais e repressivas (OFFE, 1984).

Nessa perspectiva, cabe aos profissionais que atuam diretamente na análise dos auxílios como é o caso dos Assistentes Sociais, articulados com a dimensão da profissão bem como com o código de ética profissional, buscar meios de superar ações cotidianas e burocráticas impostas por meio das instituições que cumprem determinado papel na lógica do



capital. Portanto, os desafios postos à realidade social brasileira, diante do enfrentamento da barbárie, retrocesso de direitos e avanços neoliberais e conservadores, fazem-nos refletir a importância de trabalharmos juntos com a classe menos favorecida a fim de garantir os direitos conquistados nas mais diversas esferas sociais, sobretudo em busca da emancipação dos sujeitos em espaços educacionais, garantindo a permanência dos mesmos na esperança de um desempenho crítico que possibilitem uma ascensão social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. de. *Retomando a temática da sistematização da prática em Serviço Social*. In: MOTA, A. E. et al. (Orgs.). *Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: Opas: OMS: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. *Projeto de Lei N° 8035, de 20 de dezembro de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, Acesso em 20 de dezembro de 2019. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=996187&filename=VTS+1+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de Serviço Social, v.2).

BRASIL. *Decreto n. 7.234/2010*. Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. . 29 jul. 2010.

BRASIL. *Lei nº 11.096*. Cria o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Brasília. 13 de janeiro de 2005.

BRASIL. *Decreto n. 6.069*. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília. 24 abr. 2007.

CATANI, A. M.; HENRY, A. P. & GILIOLI, R. S. P. *PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior* (texto disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>).

FONAPRACE/ANDIFES. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES*. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em:

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GENTILI, P. *O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina* Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez.2009.

LEITE, J. L. *Política de assistência estudantil: direito da carência ou carência de direitos?* SER Social, v. 14, n. 31, p. 453-72, jul./dez. 2012.



LUGÃO, R. C. et al. *Reforma universitária no Brasil: uma análise dos documentos oficiais e da produção científica sobre o REUNI* (texto disponível em http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/167.pdf).

OFFE, C. Dominação de classe e sistema político: sobre a seletividade das instituições políticas. In: OFFE C. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p.140-177.


SOARES, L. T. R. O impacto do ajuste sobre a política social: o desmonte e as propostas de “reformas”. In: SOARES, L. T. R. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UFCA, *Universidade Federal do Cariri*. 2020. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/instituicao/apresentacao-e-historia/>. Acesso em 24/01/2020.

UFCA, *Universidade Federal do Cariri*. 2020. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2019/09/PRAE-UFCA-Anexo-que-regulamenta-o-Aux%C3%ADlio-Transporte-25.09.2019.pdf>. Acesso em 24/01/2020.

UFCA, *Universidade Federal do Cariri*. 2020. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/instituicao/administrativo/acesso-a-informacao/institucional/auxilios-estudantis/#accordion-1>. Acesso em 30/06/2020.






ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CONTANDO UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO

Ana Kelly Arantes

Helena Mara Dias Pedro

Natália Aparecida Dornelas Miranda

RESUMO



O presente artigo tem por finalidade sistematizar o percurso da política de Assistência Estudantil no âmbito do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG, tendo como marco inicial o Decreto n° 7234 de 2010 que trata sobre a Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Ensino. É possível perceber que a história da assistência se confunde com a do Serviço Social, que apesar de não deter a exclusividade na execução da mesma, tem construído espaço privilegiado para atuação profissional dos assistentes sociais, se tornando uma referência para toda comunidade acadêmica, principalmente para os estudantes. Utilizou-se metodologia de cunho qualitativa, lançando mão da técnica de análise documental. Conclui-se que este é um processo histórico, ainda em movimento, muitos avanços já foram alcançados, assim como diversos novos desafios se apresentam ciclicamente, como é de se esperar de um movimento que é histórico.

Palavras chave: Assistência Estudantil; IFMG; Serviço Social; Histórico.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais foram criados em 2.008, pela lei N° 11.892 de 29 de dezembro de 2008, cujas instituições foram criadas com a finalidade de interiorizar e verticalizar a educação profissional, técnica e tecnológica Brasil a fora, criando a Rede Federal de Educação Tecnológica. Entre as finalidades e objetivos dos IFs, estão: oferecer ensino médio, prioritariamente na modalidade integrada; desenvolver programas de extensão e pesquisa; educação de jovens e adultos; dentre muito outros, além de priorizar uma perspectiva educacional que comungue formação para o trabalho com formação cidadã.

O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), portanto, é criado em 2.008, a princípio surge da junção de três importantes Instituições já consolidadas até aquele momento: CEFET Ouro Preto e Bambuí, Escola Agrotécnica de São Evangelista, e as UNEDs de Congonhas e Formiga. Hoje o IFMG tem 18 campi, espalhados por diversas partes de Minas Gerais.

Já no que tange a política de Assistência Estudantil, se constitui à partir das investidas dos Prós Reitores de Assuntos Educacionais das Universidades Federais, que começaram a se reunir em Fóruns regionais e nacionais, mais tarde denominado de FONAPRACE, é que são registradas as primeiras preocupações com a permanência dos estudantes durante seus processos formativos.

Todo esse esforço iniciado pelas instituições de ensino superior (IES) na década de 1980, emergiu no maior marco legal relativo à AE, em 19 de julho de 2010, o Decreto N. 7234, com força de lei, a princípio tratava apenas das IES, posteriormente passa a abarcar os Institutos Federais (IFs), para os quais são destinados recursos para atender seus alunos de cursos superiores e também dos cursos técnicos e tecnólogos.

A partir da experiência de atuação no IFMG com a política de Assistência Estudantil, é que nasce a motivação principal deste estudo, em primeiro momento será demonstrando brevemente como a Assistência Estudantil (AE) foi se consolidando como política pública. Posteriormente, a partir do decreto de 2010, como o IFMG se organizou com relação a política de permanência de seus estudantes.



DESENVOLVIMENTO

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO MECANISMO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES

A Assistência Estudantil é um direito social pensada para minimizar os efeitos da desigualdade social no âmbito da escola, com o propósito de favorecer o acesso e a permanência de alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas ao sistema público de ensino.

Na década de 1980, as Pró-Reitorias de Assuntos Comunitários e Estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de todo país começaram a se reunir em encontros regionais e nacionais, nos quais foram produzidos documentos enviados ao Ministério da Educação (MEC). Nos conteúdos dos documentos constam preocupações com as condições mínimas de permanência dos alunos nas instituições de ensino e o cuidado para se resguardar o bom ambiente educacional aos alunos (FONAPRACE, 2012).

Segundo FONAPRACE (2012), o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária que se tem registro aconteceu na cidade de Florianópolis – SC, entre os 27 e 30 de novembro de 1985, participaram desse evento 27 universidades do país. Esse encontro teve como objetivos principais a troca de experiências, o debate e destaque para a temática, ao final deste encontro, conclui-se que era necessária a criação de um Programa por parte da Secretaria de Ensino Superior (SESu).

A partir desse primeiro encontro, ocorreram outros de âmbito regional que também produziram documentos, usados como instrumento de pressão em prol das reivindicações pela Assistência Estudantil.

No segundo Encontro Nacional, realizado em Belo Horizonte nos dias 26 e 27 de agosto de 1987, saiu como principal deliberação do evento, a criação do Fórum “o qual passaria a representar oficialmente e de forma permanente os Pró-Reitores da área” (FONAPRACE, 2012, p. 15). No período de 21 a 23 de outubro deste mesmo ano, implantou-se enfim, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários, posteriormente se inverteu o nome Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE.



Já em 1990 o FONAPRACE se concentrou em identificar dados confiáveis a fim de se criar uma política consistente de assistência ao estudante. Pois ainda nesta época o apoio aos alunos era dado de forma isolada por cada instituição,

Neste período, o apoio ao estudante era dado num esforço quase que isolado de cada instituição, nem sempre suficiente, dependendo muitas vezes da sensibilidade dos gestores e do poder de convencimento dos setores de Assistência Estudantil (AE) junto à comunidade universitária – que a AE não é um gasto e sim uma questão de investimento (FONAPRACE, 2012, p. 21).

A partir de 1999, segundo o FONAPRACE 2012, a maioria dos encontros do Fórum, passaram a acontecer em Brasília como medida de estratégia política de aproximação do Fórum a outras organizações ligadas aos interesse dos estudantes, como União Nacional dos Estudantes – UNE, os Diretórios Centrais dos Estudantes – DCEs das Universidades Públicas e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES.

Nos anos 2000 o FONAPRACE já era reconhecidamente um forte instrumento na luta pela Assistência Estudantil, tanto que atuou de forma decisiva para a inclusão de um sistema de assistência no Plano Nacional de Educação – PNE que, na época, estava sendo construído pelo governo federal. Em 2001 o PNE foi publicado incorporando a AE. As vitórias em torno desse marco legal resultaram na elaboração de um Plano Nacional de Assistência Estudantil, que dentre outras coisas, determinou as diretrizes para a construção dos projetos e programas na área, e chamava a atenção para importância de financiamento para as ações (FONAPRACE, 2012).

Entre 2003 e 2010 as universidades passaram por um processo de expansão e reestruturação, o que levou a um maior reconhecimento da AE. Em 2007 o Plano Nacional de Assistência Estudantil foi atualizado e se tornou prioridade para o FONAPRACE, e dentre muitas discussões junto ao MEC, institui-se por meio da Portaria Normativa N. 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, tornando-se um grande marco e conquista do FONAPRACE.

Nesse contexto foram muitas as reuniões, encontros e discussões, essa efervescência culminou no maior marco legal relativo à AE, em 19 de ju-



lho de 2010, a assinatura do Decreto N. 7234, que tem força de lei e que trata especificamente da Assistência Estudantil no âmbito das IFES (BRASIL, 2010).

O Decreto dispõe sobre o PNAES, e define no § 1º do Art 3º em quais ações devem se concentrar a AE:

I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; e X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.¹

O documento traz diversos outros apontamentos, tais como os objetivos centrais que definem a democratização das condições de permanência, com o propósito de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir taxas de retenção e evasão, contribuir para que se amplie a inclusão social por meio da educação. Trata também do financiamento, determina que cada instituição crie seus mecanismos de seleção e acompanhamento dos bolsistas, além dos já determinados no Art. 5º que são: atendimento prioritário a alunos oriundos de escolas públicas, e com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio.

Como dito anteriormente, cada instituição tinha a incumbência de elaborar suas próprias diretrizes e documentos oficiais que dessem suporte aos seus Programas de Assistência Estudantil – PAE.

Uma grande discussão gerada em torno do decreto é o fato de tratar de Instituições de Ensino Superior, e se estender aos Institutos Federais, porém, cada uma dessas estruturas têm realidades muito diferentes, não contemplados na lei, a começar pela diversidade de ensino ofertados nos Institutos Federais que não restritos unicamente a cursos de nível superior. Embora o decreto represente um grande avanço, ao se constituir enquanto um programa e não uma política pública, torna-se efemeramente frágil, podendo inclusive ser revogado a qualquer tempo.

1 Decreto N. 7234 de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).



ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFMG

Tendo, portanto, a assistência estudantil ganhado status de política pública, com fonte orçamentária e regulamentação própria, o IFMG começou a se organizar para pensar e executar seu próprio programa. Em 10 de fevereiro de 2011 publicou sua Instrução Normativa N. 01/2011, construída pelas Pró-Reitorias de Administração, Ensino, Extensão, Pesquisa, Inovação, Pós- Graduação, Planejamento e Orçamento (MINAS GERAIS, 2011).

O documento norteou as ações e as subdivide em cinco categorias: por critérios socioeconômicos, considerando: mérito acadêmico, necessidades educacionais especiais, como complemento das atividades acadêmicas e Seguro Saúde. Ressalta-se que a abordagem feita nessa pesquisa contempla apenas os benefícios relacionados a critérios socioeconômicos, em todos os momentos que o PAE for citado, estará se referindo a auxílios relacionados a esse tipo de critério.

Importante salientar que anterior a essa IN, a assistência estudantil no âmbito do IFMG era realizada de forma pontual e a partir de iniciativas isoladas de cada *campus*, sendo os custeios retirados do orçamento individual dos *campi*. Alguns como os de São João Evangelista, Ouro Preto, e Bambuí possuíam alojamentos e restaurantes que já se configuravam como importante forma de assistência aos alunos. No entanto, as ações eram insuficientes, constatando-se que a regulamentação da AE definidora de diretrizes, ações determinadas e fonte de recursos, de fato possibilitou que a inclusão social no IFMG tomasse forma.

Em 2011 o IFMG já era composto por 10 campi, porém com o quadro de assistentes sociais ainda muito reduzido, eram apenas quatro profissionais, lotados nos campi maiores: Bambuí, Ouro Preto, São João Evangelista e Congonhas. Nesse início as análises eram feitas via Formulários de papel, entregues junto a uma lista de documentos de cada estudante que pleiteava o auxílio. Todas as análises eram realizadas por esta equipe, concernente a todo IFMG. Segundo ARANTES; BORGES; DAMASCENO; RAMOS (2012) no ano de 2011 o IFMG atendeu 2559 estudantes via PAE. No final deste mesmo ano, mais uma assistente social entrou em exercício na instituição, lotada no Campus Governador Valadares.



Já em 2012 diante deste cenário de excessivo trabalho, sem nenhum tipo de sistema informatizado, foi implementada a primeira plataforma online de inscrição para o PAE, o ASSISEXT, cuja finalidade era classificar os estudantes que se inscreviam baseado em critérios pré estabelecidos, sendo assim não havia necessidade de se realizar análises socioeconômicas de todos os candidatos, mas apenas daqueles cujo sistema pré-selecionasse. Não se tratava ainda de um sistema que eliminasse a quantidade enorme de papel, mas já aperfeiçoou alguns processos.

Quanto ao número de profissionais, em 2013 chega mais um assistente social, que começou a trabalhar no Campus Ribeirão das Neves, na região metropolitana de Belo Horizonte, e já começou a compor a equipe do NAS, Núcleo de Assistentes Sociais do IFMG – NASIFMG. Esse núcleo foi criado para dar suporte e orientação aos assuntos relacionados aos benefícios de critério socioeconômicos, é composto por todos os assistentes sociais da instituição.

Em 2014 cinco novos profissionais chegaram ao IFMG, lotados nos campi: Sabará, Ouro Branco, Bambuí (houve remoção de uma servidora deste campus para campus Formiga), Betim e Santa Luzia. Com a chegada de novos profissionais aliados a necessidade de modernização dos processos que envolviam a assistência estudantil, o NAS começou a discutir mudanças, novas formas de gestão e execução juntamente com a Coordenação da política centrada na Reitoria, que em 2015 também passa por uma mudança significativa e foi assumida pela primeira vez por um assistente social. O ano de 2015 marca também a chegada de uma segunda assistente social para o Campus Ouro Preto, o maior Campus do IFMG, e o único que contou com dois desses profissionais em todo âmbito institucional.

Juntamente a mudança de gestão e novas necessidades esses esforços primários culminaram na reformulação da Instrução Normativa, que era o tipo de documento que regulamentava a política no IFMG, neste momento foram suprimidas a divisão dos auxílios por tipologia, e assistência estudantil passou a ser centrada em “Bolsa Permanência” (BP) com a seguinte distinção de valores: BP 1 R\$ 400,00; BP 2 R\$ 300,00; BP R\$ 200,00; BP R\$ 150,00, tendo sido também alterada as variáveis e os pesos das mesmas. Ao longo de 2016 foram muitas as discussões em torno do tema, e o IFMG recebeu mais uma assistente social, agora encaminhada para o Campus



Congonhas, pois a profissional deste campus fora removida par Campus Avançado Conselheiro Lafaiete.

Tais reformulações citadas foram colocadas em vigência para os editais de seleção de 2017, ano em que mais quatro assistentes sociais foram empregadas compondo as equipes dos campi: Ponte Nova, Ipatinga, Itabirito, e Governador Valadares, a assistente social deste havia sido redistribuída.

A gestão do programa fica centralizada na Reitoria e a cargo do Coordenador Geral de Assistência Estudantil, lotado na Pró-Reitoria de Extensão - até o ano de 2019 quando passou a ser subordinada a Pro-Reitoria de Ensino - além do suporte técnico do NAS.

Em todos os *campi* existe um servidor responsável. Nos *campi* que possuem Assistente Social, esse profissional se torna a referência, nos *campi* que ainda não possuem esse profissional, outro técnico cumpre essa função. Porém, dentro dos *campi*, não existe um consenso na organização sistêmica da Assistência Estudantil, em alguns ela é ligada diretamente a Diretoria de Ensino, em outros à Diretoria de Extensão, e alguns casos a nenhuma dessas.

Apesar do PAE já ter tido alguns avanços, ainda havia muito que se pensar e investir, inclusive a falta de uma política construída coletivamente e aprovada nas instâncias competentes no IFMG ainda era uma grande falta, a construção de uma metodologia de análise mais atualizada, além de um novo sistema que facilitasse o acesso para o estudante e que trouxesse ferramentas para que os assistentes sociais pudessem coordenar melhor todo o processo. Buscando essas mudanças, as reuniões se iniciaram ainda em 2017, intensificadas em 2018, momento em que se materializou um novo sistema o Sistema de Seleção da Assistência Estudantil - SSAE, totalmente informatizado, em 2019 finalmente a nova Política de Assistência Estudantil do IFMG foi aprovada pelo Conselho Superior.

Esse tímido esforço de rememorar e sistematizar o percurso histórico da PAE no âmbito do IFMG, vem de encontro à temática do presente de Seminário e, ainda, de registrar esta construção.

SISTEMA DE SELEÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – SSAE

O SSAE, implementado em todos os campi do IFMG, a partir de 2018, significou um avanço na sistematização de todas as etapas do processo



seletivo para o Programa de Assistência Estudantil. O modo convencional, usando papéis, foi substituído por procedimentos informatizados. A criação deste sistema foi um demanda do NASIFMG, que por intermédio da Diretoria de Assistência Estudantil foi apresentada ao campus do IF de São João Evangelista, que por meio de um projeto de extensão desenvolveu o sistema em questão. Os Assistentes Sociais, que compõem o NASIFMG, participaram deste processo apresentando aspectos relacionados a informações relevantes para a análise socioeconômica, bem como afirmando a necessidade deste sistema ser um instrumento simples, com linguagem e estrutura que garantam a facilidade no acesso e manuseio, assegurando acessibilidade ao meio pelo qual os estudantes utilizarão para pleitear auxílios vinculados ao Programa de Assistência Estudantil.

Além de garantir um sistema de gestão de documentos, armazenando-os de forma segura e adequada, o SSAE garante a organização e obtenção de dados, fornecendo subsídios para o planejamento de ações e políticas institucionais para atender às diversas demandas identificadas. Os dados obtidos e analisados são elementos fundamentais para que os profissionais repensem suas práticas e desenvolvam intervenções qualificadas. Conforme ressalta Martinelli (1994), conhecer o público alvo da prática profissional do assistente social é condição fundamental para propor e construir ações adequadas à realidade social vivenciada pelos usuários.

As mudanças proporcionadas pelo SSAE, apesar de positivas, apresentam desafios. Um deles diz respeito ao acesso dos estudantes a computadores, impressora e internet. Como forma de minimizar essa dificuldade de uma parcela dos estudantes, as equipes envolvidas com a assistência estudantil nos campi, solicitam à instituição, computadores e impressoras interligados à internet para viabilizar a realização da inscrição no processo seletivo para o PAE, bem como profissionais que pudessem orientar os estudantes em relação ao processo de seleção. Esse tipo de estratégia precisa ser construída na perspectiva de reduzir os impactos causados por possíveis problemas que pudessem dificultar o acesso dos estudantes ao programa, pois a presença de aspectos cada vez mais restritivos é uma realidade no que se refere ao acesso às políticas sociais. Sendo assim, não basta apenas possuir um sistema de gestão de documentos e obtenção de dados. A atuação qualificada do



assistente social é de extrema importância para humanizar o processo mediado pela tecnologia.

Apesar do Assistente Social não ser o único profissional envolvido nas ações relacionadas à assistência estudantil, a partir da análise realizada, é possível identificar o protagonismo desse profissional nas ações relacionadas ao PAE. Percebe-se a existência, do que Yamamoto (2006) nomeia de autonomia relativa dos assistentes sociais. Pois se, por um lado, existem legislações e normas, estabelecidas, que dispõem e regulam a política de assistência estudantil, por outro, os assistentes sociais possuem autonomia para definir parâmetros para a construção de seus instrumentais técnico-operativos, atrelados às dimensões ético-político e teórico-metodológico que norteiam a atuação profissional.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFMG: A BUSCA DA SUA CONSTRUÇÃO

Fruto de um amplo debate entre NASIFMG e DIRAE, em 3 de março de 2019 é instituído o regulamento que dispõe sobre a Política de Assistência estudantil no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), que configura-se num conjunto de princípios e diretrizes que orientam o desenvolvimento de programas, projetos e ações que sejam capazes de democratizar o acesso e a permanência dos estudantes na educação pública federal, numa perspectiva de educação como direito e compromisso com a formação integral do sujeito e com a redução das desigualdades socioeconômicas. Vem definindo a AE como:

Art. 1º A Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) configura-se num conjunto de princípios e diretrizes que orientam o desenvolvimento de programas, projetos e ações capazes de democratizar o acesso e a permanência dos estudantes na educação pública federal, numa perspectiva de educação como direito e compromisso com a formação integral do sujeito e com a redução das desigualdades socioeconômicas. § 1º A assistência estudantil perpassa os direitos humanos, deverá vincular-se ao mundo do trabalho, a cultura, ao esporte, ao lazer, a autonomia, aos movimentos sociais e a participação estudantil.²

2 Resolução nº 3 de 23 de março de 2019



A referida política além de apresentar um conjunto de valores que se manifestam em princípios e diretrizes que direcionam as ações profissionais a serem desenvolvidas no âmbito do instituto, se apresenta como marco normativo na instituição, estabelecendo um horizonte de atuação para todos os profissionais que direta ou indiretamente trabalham na perspectiva da permanência dos estudantes, reforçando que se trata de uma política e que, para sua efetiva implementação, necessita da atuação de diversas categorias profissionais. Assim, a busca é por reforçar a concepção de que a Política de Assistência Estudantil é feita por uma equipe multiprofissional e não apenas por um profissional.

No que se refere ao monitoramento e avaliação da política, também destacamos um avanço, pois a política pressupõe ações de levantamento do quantitativo de estudantes atendidos pelos programas, análise das informações de evasão e retenção dos estudantes atendidos pela Política, análise das informações de frequência e aproveitamento dos estudantes atendidos pela Política, aplicação de questionários de avaliação dos programas junto à comunidade do IFMG, bem como reuniões e seminários promovidos para que os profissionais envolvidos possam realizar a avaliação anual da referida política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A assistência estudantil é uma ação estratégica que visa contribuir para permanência dos estudantes durante seus percursos formativos, vem ao encontro da necessidade de equalizar as desigualdades sociais que permanecem acirradas no interior das instituições de educação. Munidas de orçamento e de regulamentação, as instituições vem desde o decreto de 2010, criando seus próprios programas e políticas, embora seja oportuno destacar a fragilidade em que a assistência estudantil é regulamentada pelo MEC, pois se trata apenas um decreto que institui o programa PNAES- Programa Nacional de Assistência Estudantil e não de uma ação efetiva como uma política pública. Além disto, viu-se que assistência inicia-se com iniciativas isoladas, e demora um tempo até ganhar status de uma ação mais consistente por parte das instituições que a executam.



No que tange ao IFMG a política vem se desenvolvendo gradativamente, como pode ser observado no desenrolar da história contada neste artigo, as novas configurações vão se adaptando e adequando às novas realidades, como por exemplo a seleção do programa de AE ser hoje totalmente informatizada- além de contribuir com o meio ambiente- ao possibilitar maior facilidade para o estudante e maior agilidade no processo, se valendo do avanço tecnológico vivenciado atualmente.

É sabido que os desafios se impõem todos os dias aos trabalhadores das IES e, mais especificamente, na particularidade aqui tratada, daqueles trabalhadores cujas ações profissionais estão ligadas a AE. Ademais, vivencia-se um momento histórico, cujo governo com tendências conservadoras, processa uma contrarreforma com uma série de desmontes em diversas políticas sociais, com forte apelo às ideias neoliberais, que possuem como concepção de Estado Mínimo, e políticas públicas também mínimas. Para se ter um panorama dos investimentos dessas ações, o orçamento da assistência estudantil no âmbito de todo o IFMG em 2019 chegou a R\$ 9.103.912,000. Já em 2020 o valor foi reajustado para cerca de R\$ 12.037.528,00, caracterizando um valor considerável no que se refere ao orçamento, pois se apresenta maior que os recursos totais de muitos campi. No entanto, ainda nos questionamos: teremos garantia que esse recurso tão necessário para manter os programas em funcionamento será mantido nesse cenário de extrema restrição de investimento em políticas públicas?

Por fim, pode-se observar que o desenvolvimento da política de assistência estudantil no contexto do IFMG, não sendo demais afirmar que no âmbito de todo o país, caminhou junto ao aumento considerável do espaço socioocupacional do Serviço Social dentro destas instituições, que são chamados a atuar no planejamento, execução e operacionalização da AE, principalmente no que se refere aos auxílios que tem critérios socioeconômicos, mas também desenvolvendo projetos e ações e extensão que fortalecem a concepção de uma educação pública que se apresenta com a compreensão de um direito social a ser usufruída por todos.



REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Kelly; BORGES, Estelamaris da Cunha; DASMASCENO, Kely Meire; RAMOS, Ana Flávia Melillo. Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Minas Gerais: avaliação do impacto da assistência estudantil para aluno usuários. In: XIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2012, Juiz de Fora, *Anais...* Juiz de Fora:2012. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/att00046-201805171047098005990.pdf>. Acesso em 01 fev.2020.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto N. 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei N. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 06 jan 2020.


FONAPRACE *Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, Uberlândia: ANDIFES – UFU – PROEX, 2012. Disponível em: <http://www.prace.ufop.br/index.php/publicacoes>. Acesso em: 15 jan. 2020.

IAMAMOTO , M.V. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortes, 2006.

MARTINELLI, M.L. *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1994.

MINAS GERAIS. Instituto Federal. *Programa de Assistência Estudantil do IFMG*. 2011. Disponível em: <http://www.ifmg.edu.br/index.php/assistencia-estudantil-proex.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MINAS GERAIS. Instituto Federal. *Resolução n°3 de 23 de março de 2019*. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/dirae1/assistenciaestudantil/documentos/RESOLUON3DE23DEMARODE2019.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.



ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E SEU PAPEL NA PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFPI/CAMPUS FLORIANO: A PERSPECTIVA ESTUDANTIL

Jakelinne Lopes de Sousa Miranda

Patrícia Teles de Alencar Sousa

Sonia Cristina Ferreira Maia

Maria Valdicelsia Soares Leal

Kênia Cosme da Silva Cardozo

RESUMO

Este artigo analisa a importância da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Piauí *Campus* Floriano para permanência e êxito escolar do estudante do Ensino Médio Integrado a partir da percepção dos alunos beneficiados. A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados aplicação de questionário semiestruturado aplicado a 26 alunos. Além disso, realizou-se estudo documental sobre assistência estudantil. Os resultados da pesquisa apontam que as ações, benefícios e programas da assistência estudantil contribuem para a inclusão social dos alunos em situação de vulnerabilidade social, através da garantia da permanência e êxito escolar.

Palavras chave: Assistência Estudantil. Êxito Escolar. Permanência. Ensino Médio Integrado.



INTRODUÇÃO

A educação brasileira torna-se pós Constituição Federal de 1988, direito de todos (as) dever do Estado, inserindo-se como primazia no rol dos direitos sociais, sendo previsto no artigo Art. 206, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. É inegável refletirmos que o ato de acessar a escola por si só, não garante o processo de democratização da educação. Para tanto, é imprescindível a oferta pelo Estado de políticas e programas que garantem a permanência e sucesso escolar, em especial, daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Para viabilizar o direito ao acesso e permanência acadêmica nas instituições educacionais federais de ensino, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto nº 7.234/2010, que tem por finalidade ofertar ações que visem o atendimento das necessidades básicas do educando, em especial, aqueles oriundos da escola pública e com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. Conforme, o Art. 3º, parágrafo primeiro, do referido decreto, estabelece que as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) em atenção à PNAES institucionaliza sua política de assistência estudantil, no ano de 2014, conhecida como POLAE.

Nesta perspectiva, observando os objetivos do PNAES, a POLAE é definida como um “conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico” (IFPI, 2014, p. 13). Destarte, pautado nas orientações do Decreto 7.234/2010 o IFPI desenvolve ações institucionais que visam minimizar os efeitos das diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre os alunos e, que favoreça a garantia de igualdade para a permanência e conclusão do curso.



Este trabalho é oriundo de pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPEPE) do IFPI/*Campus* Floriano, bem como, objeto de estudo, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), *Campus* Mossoró. O objetivo norteador do estudo é analisar a política de assistência estudantil na perspectiva dos estudantes do Ensino Médio Integrado assistidos por ela. A pesquisa avalia se as ações, programas e benefícios da assistência estudantil atingiram seu objetivo de contribuir para a permanência e êxito escolar.

Para o alcance do objetivo, foi aplicado questionário semiestruturado com 26 alunos do 3º Ano dos Cursos de Edificações, Eletromecânica, Informática e Meio Ambiente, atendidos pelo Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS). A aplicação do questionário ocorreu no mês de novembro de 2019, através da ferramenta google drive. O recorte do público-alvo se justificou pela proximidade da conclusão do curso e visão empírica dos sujeitos com a política de assistência estudantil e suas implicações na permanência e êxito escolar, objeto deste estudo. A pesquisa, também, contou com estudo documental da Resolução nº 014/2014 que regulamenta a política de assistência estudantil do IFPI e o Decreto nº 7.234/2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil e, suas relações com a permanência e êxito escolar.

IFPI E SUAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

O objetivo desta seção é apresentar de forma sucinta a Política de Assistência Estudantil no IFPI, mais especificamente do *campus* Floriano, como se organiza seus programas e serviços. A instituição de que tratamos neste estudo está localizado no município de Floriano, no estado do Piauí a 240 km da capital Teresina. O IFPI/*Campus* Floriano oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio (Edificações, Eletromecânica, Meio Ambiente e Informática), cursos concomitantes e/ou subsequentes (Edificações, Eletromecânica e Informática), cursos superiores (Licenciaturas de Matemática e Biologia e, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e programa de pós-graduação stricto sensu (Mestrado Profissional em Ma-



temática). Atualmente conta com 1073 alunos regularmente matriculados, segundo dados do Controle Acadêmico da instituição.

Dentre as políticas educacionais de permanência ofertadas pelo IFPI, destaca-se a Política de Assistência Estudantil (POLAE) institucionalizada por meio da Resolução do Conselho Superior (CONSUP) n° 014, de 08 de abril de 2014, presente nos 20 campi que compõe a rede IFPI. As ações da POLAE são direcionadas aos estudantes matriculados nos cursos presenciais da oferta regular, o que contempla o Ensino Técnico Integrado ao Médio, Ensino Técnico Concomitante/Subsequente e Ensino Superior em nível de graduação (IFPI, 2014).

No tocante aos programas ofertados pela POLAE, têm-se: os Programas Universais (ações ofertadas a todos os estudantes da instituição) e Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (oferta de ações e benefícios aos alunos em situação de vulnerabilidade social). Os Programas Universais são organizados em 03 (três) categorias: a) Atendimento ao Estudante: oferta de ações e serviços às necessidades básicas de alimentação, assistência à saúde, acompanhamento ao ensino, incentivo à participação político acadêmica, cultural e esportiva (IFPI, 2014).

No intuito de agir preventivamente em “situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010, p. 01), o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social visa o repasse financeiro ao estudante através do Benefício Permanente, Benefício Atleta, Benefício Cultura ou Benefício Moradia Estudantil. O benefício permanente, atleta e cultura são ofertados aos alunos durante o percurso acadêmico, caso a situação de vulnerabilidade social não seja superada, ou enquanto ocorrer à participação do estudante em atividades desportivas e culturais de representação do IFPI. Já o benefício eventual busca atender necessidades temporárias de materiais de apoio ao desenvolvimento de atividades educacionais, como fardamento escolar, óculos, aparelho auditivo e, outros. Quanto ao benefício moradia estudantil, este se trata de recurso pecuniário para assegurar o funcionamento e a manutenção de moradia estudantil nos *campi* que dispõe desse serviço ou para aqueles que comprovarem tal necessidade junto à Reitoria (IFPI, 2014).

Para o atendimento aos objetivos da POLAE, o IFPI tem em sua estrutura organizacional e administrativa a Diretoria de Assistência Estudantil na



Reitoria, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), responsável por “planejar, desenvolver, orientar e monitorar a política de assistência estudantil do IFPI” (IFPI, 2014, p. 30). No âmbito dos campi, a organização, execução, coordenação e planejamento das atividades da POLAE caberá a Comissão de Assistência Estudantil (CAE), presidida, preferencialmente, por uma assistente social e composta por no mínimo um pedagogo e psicólogo (IFPI, 2014). Na realidade do campus Florianópolis, a CAE atualmente conta com 08 (oito) membros, dentre os quais: 02 (duas) assistentes sociais, 02 (duas) técnicas em assuntos educacionais, 02 (duas) docentes, 01 (uma) assistente de alunos e 01 (uma) psicóloga.

No que tange aos programas da assistência estudantil ofertados pelo IFPI/*Campus* Florianópolis, este oferta todas as categorias do Programa Universal, desde o refeitório, que dispõe em média de 400 (quatrocentas) refeições no almoço e 200 (duzentas) refeições no jantar, assistência médica, odontológica e de enfermagem, serviços de psicologia e serviço social, apoio pedagógico ao discente, programa de acolhimento ao estudante ingressante, projetos de monitoria, projetos de iniciação científica, projetos de extensão e projetos de visitas técnicas e Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). No que diz respeito aos benefícios do PAEVS, o único benefício que não disponibiliza é moradia estudantil, presente apenas no *campus* Uruçuí.

A PERMANÊNCIA ESCOLAR E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

É imprescindível considerar, que o PNAES convergiu com o compromisso assumido pela CF-88, quando a mesma, no seu Artigo 206, inciso I, afirma dentre os princípios do ensino a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência no âmbito escolar, bem como, previsto no Art. 3º, inciso I da Lei nº 9394/96. Outro fundamento constitucional que justifica a importância e legitimidade da assistência estudantil está previsto no Art.208, inciso III, que respalda atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Coerente com as normatizações citadas, a presente pesquisa, considera oportuno que a garantia ao direito à educação pública, gratuita e de quali-



dade passa pelo viés da garantia não somente ao acesso à instituição escolar, mas, em especial, o direito a permanência escolar, tendo em vista, que são presentes as diferenças e desigualdades sociais dos alunos que inserem as instituições de ensino federal. Assim, a inserção da assistência estudantil na política de educação é um instrumento de apoio à permanência e êxito escolar do discente no percurso formativo, de inclusão social dos alunos oriundos da classe trabalhadora e de promoção da inclusão social pela educação.

Em consonância com os objetivos do PNAES, a POLAE prevê dentre os seus a promoção de condições para o acesso, a permanência e conclusão do curso pelos alunos do IFPI; assegurar ao discente igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas; contribuir na melhoria do processo ensino aprendizagem, com vistas a reduzir a evasão escolar; contribuir para redução das desigualdades socioeconômicas e culturais, etc. (IFPI, 2014).

Assim, tendo como base o teor dos objetivos previstos na PNAES e na POLAE, que o presente trabalho terá centralidade na discussão do alcance do objetivo da política de assistência estudantil quanto à garantia da permanência e êxito escolar do aluno do ensino médio integrado na realidade do IFPI, Campus Floriano.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES: ANÁLISE DOS DADOS

Refletindo acerca da relevância que a POLAE apresenta na garantia da permanência dos discentes do Ensino Médio Integrado a fim de que estes possam concluir com êxito a formação ofertada na educação básica, esta seção busca identificar e analisar a percepção dos alunos atendidos pelo Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) quanto aos programas, benefícios e ações da assistência estudantil presentes no IFPI, Campus Floriano.

Delimitou-se como público-alvo os alunos do 3º ano do EMI, atendidos pelo PAEVS, numa amostragem de 26 alunos. Ressalta-se que os discentes participantes desta pesquisa apresentam-se regularmente matriculados em um dos quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados



no campus; a saber, Edificações, Eletromecânica, Informática e Meio Ambiente. Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionário semiestruturado, ocorrido no mês de novembro de 2019.

Para tratar do objeto de estudo do presente artigo, inicialmente, é oportuno analisar o perfil socioeconômico dos estudantes, no intuito de apreendermos os fatores de ordem socioeconômica relacionados à efetivação do direito à educação, com vistas a refletirmos quanto à contribuição da Política Pública de Assistência Estudantil na promoção de condições favoráveis à permanência e êxito escolar dos alunos, no percurso formativo.

Em relação ao sexo dos sujeitos pesquisados, evidenciou-se uma predominância do sexo feminino, num percentual de 76,92% e, 23,08% do sexo masculino. Com relação à faixa etária, 34,61% tem 17 anos; 34,61% tem 18 anos; 11,54% tem 16 anos; 11,54% tem 19 anos e 7,69% tem 20 anos. Verificamos, a partir destes dados, diferenças na faixa etária dos alunos do 3º ano, no qual uns estariam em idade equivalente ao ano e outros não, o que pode revelar situação de repetência em algum ano ou ingresso tardio no ensino médio, caracterizando defasagem na relação idade e série.

No que diz respeito à renda, identificou-se que 57,70% dos discentes atendidos pela assistência estudantil apresentam renda familiar total de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00; 19,23% de R\$ 251,00 a R\$ 500,00; 15,38% de R\$ R\$ 1.001,00 a R\$ 1.2500,00 e, apenas 7,69% mais de R\$ 1.250,00. Esse dado nos permite compreender que 92,31% dos estudantes possuem renda abaixo do estipulado pelo Decreto 7.234/2010, quando orienta sobre um salário mínimo e meio per capita para os critérios de acesso aos benefícios da política de assistência estudantil, o que sinaliza situação de vulnerabilidade econômica.

Quando questionados sobre com quem residem, 61,54% pontuaram morar com os pais; 23,08% com parentes; 7,69% com amigos e 7,69% sozinho (a). Aqui chamamos atenção para os discentes que não residem com a família ou parentes, o que representa 15,38% de uma demanda potencial de maiores gastos com alimentação, moradia (aluguel), transporte e, outras despesas, além de fatores psicossociais que podem surgir em decorrência de morar sozinho, como, por exemplo, solidão, isolamento, adoecimento mental, entre outras. Tais questões precisam ser analisadas enquanto fatores que podem interferir na permanência e no êxito escolar.



Com referência ao meio de locomoção utilizado para o trajeto casa-Campus Floriano, IFPI, a maior parcela, 65,39%, dos estudantes utilizam o ônibus escolar da instituição; ainda, 15,38% se deslocam de transporte próprio, com destaque para motocicleta; 15,38% se dirigem a pé, em decorrência da proximidade da escola e, 3,85% se utilizam de transporte escolar pago. Verifica-se, então, a importância do transporte escolar da instituição para o acesso e permanência do aluno.

Considerado o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, faz-se necessário conhecer a perspectiva do estudante, como interpreta as ações, benefícios e programas da assistência estudantil, se os mesmos alcançam o objetivo que pretendem quanto à permanência e êxito escolar.

Nesta perspectiva, para tratar desta questão, inicialmente buscou-se compreender qual a concepção de “assistência estudantil” para os estudantes do 3º ano atendidos pelo PAEVS. Vide Tabela 1, abaixo.

Tabela 01: Compreensão sobre Assistência Estudantil

Definição de Assistência Estudantil	Quantidade	Porcentagem
São várias ações, direcionadas ao estudante, que buscam incentivar à permanência e sucesso escolar.	20	76,92%
São ações de apoio voltadas apenas para estudantes em situação de vulnerabilidade social.	6	23,08%
Trata-se de um benefício/bolsa de ajuda do governo.	0	0%
Não tenho opinião sobre a temática.	0	0%

Fonte: Dados da Pesquisa (novembro, 2019).

A maioria dos alunos, numa porcentagem de 76,92%, tem uma concepção mais ampla da assistência estudantil, concebendo-a para além de ações direcionadas a um público em situação de vulnerabilidade social ou como um benefício ou bolsa do governo. Assim, revela-se uma percepção coerente quanto à definição e aos objetivos da Política de Assistência Estudantil do IFPI, pelos estudantes beneficiários, alvos desta pesquisa.

Sobre a relação das ações, programas e benefícios da POLAE e o alcance do objetivo de corroborar com a permanência e sucesso escolar, 80,77% dos alunos do IFPI/*Campus* Floriano sinalizaram que a assistência estudantil atinge seu objetivo plenamente. Nenhum dos sujeitos da pesquisa pontuou que a assistência estudantil atinge pouco ou não atinge o objetivo proposto da política, conforme a tabela 02.



Tabela 2: POLAE e alcance do objetivo de contribuir para permanência e êxito escolar

POLAE alcança seu objetivo	Quantidade	Porcentagem
Parcialmente	5	19,23%
Plenamente	21	80,77%
Pouco	0	0%
Não atingi	0	0%

Fonte: Dados da Pesquisa (novembro, 2019).

Dentre as justificativas mais significativas, para os que afirmaram que a POLAE alcança plenamente seu objetivo, destaca-se:

É essencial para garantir a permanência dos alunos que se enquadram nos critérios de beneficiários, possibilitando a aquisição de materiais escolares e aparatos tecnológicos que possibilitem o êxito escolar (Aluno E).

Porque tem muitas pessoas que não tem condições de se manter aqui ou pelo fato de não terem muitas condições financeiras ou pelo fato de muitos desses alunos serem de outras cidades, já que para se manter aqui no ifpi por mais que eles nos disponibilizam muitas coisas, eles não podem ajudar em tudo, então temos que ter uma certa condição para arcas com os gastos de lanches, materiais necessários, aluguéis e etc. (Aluno L).

Pois todas as ações, não só o benefício permanente, contribui bastante para que o aluno tenha um bom desenvolvimento dentro da escola e consiga manter sua permanência (Aluno W).

Com ela é possível ter transporte para o deslocamento de casa pra escola e acesso a refeição, coisas que são de fundamental importância para alunos que como eu moram sozinhos e longes dos pais. Sem receber o auxílio bolsa permanente seria impossível a minha permanência na instituição por ter renda baixa e não poder me manter na cidade (Aluno A.A).

Porque o acompanhamento que recebo desde quando comecei a receber o benefício tem me ajudado bastante com o meu desenvolvimento aqui dentro do Campus (Aluno A.F).

Sobre as relações que os discentes estabeleceram entre assistência estudantil, permanência e êxito escolar os respondentes são enfáticos ao afirmarem que a assistência estudantil alcança o objetivo a que se propõe como observamos no depoimento do aluno E, que destaca a assistência es-



tudantil essencial para a permanência, contribuindo na aquisição de materiais escolares que viabilizam o êxito escolar. Já o aluno W em sua opinião faz referência às ações da POLAE, para além do benefício do PAEVS, como contribuição para que o discente tenha êxito e, mantenha sua permanência.

Os alunos L e A.A em suas respostas apontam a importância da assistência estudantil para os discentes que são oriundos de outras cidades, que possuem gastos com alimentação, aluguel, transporte e, em decorrência da insuficiência financeira do grupo familiar não teriam como se manter. Destarte, verifica-se que a assistência estudantil contribui no atendimento das necessidades básicas dos alunos com alimentação, transporte, moradia, material escolar e outros, o que viabiliza sua permanência e êxito escolar na instituição. Ainda neste crivo, destacamos o comentário da aluna A.F que assevera que o acompanhamento que recebe desde o ingresso no recebimento do benefício corrobora para seu desenvolvimento na escola. Quanto ao referido acompanhamento, trata-se do acompanhamento socioeducacional que todos os alunos atendidos pelo PAEVS recebem dos membros da Comissão de Assistência Estudantil, responsáveis por acompanhar frequência, rendimento acadêmico e fatores socioeducacionais que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Diante das percepções dos discentes, pode-se inferir que as ações, benefícios e programas da assistência estudantil corroboram para a permanência e sucesso escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para a redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e, promovendo a inclusão social dos mesmos no âmbito escolar.

No que diz respeito às justificativas mais significativas dos alunos que sinalizaram que a POLAE alcança seu objetivo parcialmente, destaca-se:

Tem diversos fatores tanto dentro e fora de sala de aula que são necessárias para o êxito escolar, mas a assistência das bolsas também contribuem para o objetivo (Aluno F).

Parcialmente, pois o sucesso completo não vai depender só da bolsa escolar, porém é uma grande ajuda, mas existi outros fatores (Aluno A.D).

Diante do exposto acima, os alunos F e A.D revelam em suas opiniões que o benefício da assistência estudantil é relevante, entretanto, enfatizam



que não é o único fator que corrobora para o alcance da permanência e êxito escolar. Para tanto, é de suma importância analisar que há diversos fatores que interferem no processo de permanência e sucesso escolar no percurso formativo, desde fatores de ordem social, que podem apresentar reflexos no ambiente escolar, tais como: uso de substâncias psicoativas, gravidez na adolescência, bullying, racismo, desemprego, saúde mental (transtorno de ansiedade, depressão, suicídio), preconceitos e outros; ainda, fatores externos ao meio escolar, como realidade sociofamiliar do aluno, aspectos econômicos do país; fatores internos como relação professor-aluno, sentimento de pertencimento à escola, relação afetiva aluno-aluno, etc. Destarte, no que compete à política de assistência estudantil, segundo os depoimentos dos alunos F e A.D, esta tem a sua contribuição quanto à permanência e ao êxito dos estudantes beneficiários.

Em relação ao valor dos benefícios da POLAE, se o mesmo contribui com as despesas de formação acadêmica, 73,08% dos discentes afirmaram que plenamente e, 26,92% sinalizaram que parcialmente, conforme tabela 03.

Tabela 03: Contribuição do valor dos benefícios da POLAE na formação acadêmica

Contribuição do valor dos benefícios da POLAE na formação acadêmica	Quantidade	Porcentagem
Parcialmente	7	26,92%
Plenamente	19	73,98%
Pouco	0	0%
Não Contribui	0	0%

Fonte: Dados da Pesquisa (novembro, 2019).

Dentre as opiniões apresentadas pelos discentes que afirmaram que o valor dos benefícios do PAEVS contribui plenamente na formação acadêmica, tem-se a seguir:

Sim, pois possibilita a aquisição de materiais que servem de auxílio para meu aprendizado e garante minha participação efetiva nas aulas, bem como nas tarefas acadêmicas que necessitam de aparatos (Aluno E).

Devido o meu recebimento do benefício consigo comprar os meus materiais da escola, e equipamentos e objetos das quais preciso no dia-a-dia seja na sala de aula ou no desenvolvimento de projetos, e até no deslocamento para instituição algumas vezes. E com as coisas de casa como comida, energia e água (Aluno A.C).



Analisando as respostas elencadas acima, o aluno E assevera que o benefício da POLAE apoia na aquisição de materiais que o auxilia em sua aprendizagem e participação nas aulas. Isso dá indicativos de que a política de assistência estudantil e o objetivo de “contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, com vistas à redução da evasão escolar” (IFPI, 2014, p. 14) têm uma relação significativa. No depoimento do aluno A.C, este pontua que o benefício da assistência estudantil contribui para além da aquisição de materiais escolares, colabora no deslocamento para a escola, bem como, em necessidades básicas de alimentação e moradia. Nesta perspectiva, ressaltamos a significativa finalidade da política de assistência estudantil em prover ações, programas e benefícios necessários para transposição de barreiras de ordem socioeconômica que interferem na permanência e sucesso escolar do aluno, em especial, daqueles em situação de vulnerabilidade social.

Com relação às respostas dos alunos que sinalizaram que o valor dos benefícios da POLAE contribui parcialmente na formação acadêmica, elencamos as seguintes:

Apesar de ser uma quantia significativa ainda existe algumas coisas que não dá pra suprir (Aluno C).

O custo de quem mora fora e é de família de baixa renda é maior (Aluno I).

Na resposta do Aluno C, este pontua ser significativo o valor do benefício, entretanto, destaca que há demandas que não são supridas, não citando as mesmas. Já o aluno C apresenta que a situação de aluno que a família reside em outro município e é de baixa renda apresentará necessidades sociais maiores a serem supridas. Sobre estas questões, é possível reconhecer que os fatores de ordem socioeconômica ainda são uma realidade que interferem no percurso formativo do aluno e que podem levar à evasão escolar, ao que se faz percebida a importância da promoção de ações e programas que viabilizem igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão do curso em que estão regularmente matriculados os alunos oriundos das classes menos desfavorecidas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados, pode-se inferir que a garantia constitucional da educação pública, gratuita e de qualidade perpassa pela oferta de uma política pública de apoio à permanência e êxito escolar do estudante no âmbito escolar, mediante a oferta de ações, programas e benefícios que visem dirimir as desigualdades sociais existentes entre os alunos que ingressam na educação profissional e tecnológica.

Sobre estas questões de vulnerabilidade percebidas no contexto socioeducacional, tem-se, então, que em 2010 a institucionalização da Política de Assistência Estudantil em âmbito nacional, permitindo que ações fossem pensadas na realidade dos Institutos Federais para o acesso, permanência e êxito escolar do discente. Assim, a presente pesquisa procurou, a partir da percepção dos estudantes atendidos pelas ações da Assistência Estudantil do IFPI/*Campus* Floriano discorrer sobre a relevância da referida política para a garantia da permanência e êxito escolar dos mesmos na instituição.

Um destaque relevante para as conclusões da pesquisa diz respeito às percepções dos alunos quanto ao objetivo da POLAE – acesso, permanência e êxito escolar – ser atingido, têm-se que 80,77% afirmaram que o objetivo é atingido plenamente; outra percepção que destacamos é em relação a concepção de POLAE, 76,92% dos alunos salientaram que a política de assistência estudantil são várias ações, direcionadas ao estudante que buscam incentivar à permanência e sucesso escolar; no que diz respeito à contribuição do valor dos benefícios da POLAE na formação acadêmica, 73,98% sinalizaram que contribui plenamente.

Diante disso, pode-se concluir que a Política de Assistência Estudantil do IFPI/*Campus* Floriano possibilita a oferta de condições que viabilizem a permanência e êxito do aluno no ensino médio integrado, sendo importante instrumento de promoção da inclusão social através da educação.




REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em 22 Ago. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). Conselho Superior. *Resolução nº 14, de 08 de abril de 2014*. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil do IFPI. Teresina, 2014.





ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INCERTEZAS NO HORIZONTE

Talita Prada

RESUMO

O objetivo é analisar a assistência estudantil das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, em uma conjuntura de redução orçamentária, Emenda Constitucional 95 e avanço de forças conservadoras na política brasileira. Foi realizada pesquisa documental (orçamentos da ação 2994 e da matriz do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), com análise quali-quantitativa. Como resultados, apresentamos as consequências da austeridade como política de Estado e do conservadorismo que pode levar ao fencimento da Assistência Estudantil tanto pela derrocada do orçamento como pela extinção do decreto e das rubricas do programa.

Palavras chave: Programa Nacional de Assistência Estudantil. Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Austeridade Fiscal.



INTRODUÇÃO

*No rugir das tempestades, não estamos alegres, é certo,
Mas também por que razão haveríamos de ficar tristes?
as ameaças e as guerras havemos de atravessá-las.
Rompê-las ao meio, cortando-as, como uma quilha corta as ondas.*
Maiakóvski

Pensar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFEPT) no Brasil no tempo presente é desafiador. O contexto marcado pela vitória e posse do candidato da extrema direita conservadora Jair Messias Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL) à presidência, o anúncio de suas propostas para a saúde, assistência social, a educação, em especial para as minorias sociais, aponta um processo de destruição de conquistas sociais alcançadas desde a Constituição de 1988.

Compreendemos que estamos há algum tempo em uma tempestade devastadora, e o horizonte aponta que o futuro está a desafiar. Como nos alerta o poeta, o mar agitado e ameaçador, precisa e pode ser rompido ao meio, como uma quilha corta as ondas. É neste movimento que problematizaremos a Assistência Estudantil (AE). A AE reflete a singularidade de uma expressão mais ampla da questão social, particularmente no território brasileiro. A demanda por AE advém da classe trabalhadora e é um meio fundamental de garantir a permanência de estudantes pobres, reduzindo as desigualdades sociais que se manifestam no interior das instituições e viabilizam a permanência, articulada com o bom desenvolvimento acadêmico. É preciso reconhecer: “no rugir das tempestades, não estamos alegres, é certo”. Ou, para Boschetti, (2017, p. 55-56; grifo nosso) “[...] o embrutecimento das condições de vida e a destruição de direitos conquistados revelam os processos de expropriação ao qual a classe trabalhadora vem sendo subjugada e apontam os árduos desafios postos ao trabalho de assistentes sociais”.

É neste processo de embrutecimento das condições de vida e de destruição de direitos sociais, que se acirrará ainda mais no governo Bolsonaro - que exalta o retorno da meritocracia -, que problematizaremos a questão da AE como estratégia para assegurar a entrada e permanência



de estudantes pobres nas IFEPTs. Refletiremos nosso objeto no contexto do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT) (exatamente seis anos após a regulamentação do programa) que pôs fim a um período de governos petista (entre 2003-2016). Desde 2003, tivemos uma expansão de mais de 400 *campi*, totalizando 642 instituições (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefet, Universidade Tecnológica - UT, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégios Pedro II - CPII) (BRASIL, 2019a). Além disso tivemos a regulamentação da AE (em 2010) para as IFEPTs que garantiu um total de mais de R\$ 2.394.230.156, 34 (dois bilhões, trezentos e noventa e quatro milhões, duzentos e trinta mil, cento e cinquenta e seis reais e trinta e quatro centavos) por meio da ação orçamentária 2994.

Com a expansão das IFEPTs, o crescimento das matrículas passou de 133.330 para 878.682 em 2017 (PRADA; SURDINE, 2018). Se crescem o número de matrículas, o percentual de evasão é significativo: no Censo Escolar entre 2014 e 2015 a taxa de evasão foi de 12,7% dos alunos matriculados na primeira série do ensino médio, seguida por 12,1% na segunda série (INEP, 2017). A AE é fundamental para a permanência dos estudantes tanto nas IFEPTs como nas Universidades. Sua ausência pode tanto comprometer o aprendizado como levar desde a desistência até consequências mais graves, como o adoecimento.

O objetivo é analisar a assistência estudantil das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, em uma conjuntura de redução orçamentária, Emenda Constitucional 95 e avanço de forças conservadoras na política brasileira. O pressuposto da equipe econômica dos governos Temer e Bolsonaro é que os cortes nos gastos sociais levarão a retomada do crescimento econômico brasileiro (DWECK; SILVEIRA; ROSSI, 2018). Nossa hipótese é que a austeridade, assumida pelos governos, põe em xeque o futuro do PNAES uma vez que ele é apenas um programa estabelecido via decreto. Tal medida penaliza a classe trabalhadora com a extirpação do direito a permanência estudantil, e não altera as estruturas políticas econômicas que incidem sobre a crise econômica brasileira, em que o setor público assume as consequências de uma crise iniciada no setor privado.



Em 2015, a austeridade foi assumida pelo governo brasileiro. No país a miséria subiu 33% nos últimos 4 anos com o acréscimo de 6,27 milhões de novos pobres (NERI, 2018), o impacto vivido a partir dos cortes financeiros às políticas sociais ganha contornos dramáticos (DWECK; SILVEIRA; ROSSI, 2018). Nesse contexto, formulamos nossa questão de pesquisa: Quais impactos o ajuste fiscal imporá ao PNAES nas IFEPTs entre 2016-2018?

Para este artigo, realizamos pesquisa documental, e as fontes documentais foram os orçamentos da ação 2994 e da matriz do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) de 2010 a 2019. Para calcular a variação financeira dos recursos corrigimos os dados pelo Índice Geral de Preços “Disponibilidade Interna” – IGP-DI calculado pela Fundação Getúlio Vargas – FGV do mês de agosto de 2019. Para a análise, utilizamos a análise de conteúdo (categorial e temática) (BARDIN, 1977).

O artigo está dividido em quatro sessões. Introduzimos a temática do PNAES nas IFEPTs e a relevância do debate sobre a austeridade fiscal nesta conjuntura de crise econômica. Na sessão seguinte buscamos compreender a austeridade fiscal em âmbito internacional como discurso ideológico que penaliza os trabalhadores em detrimento do sistema bancário até chegarmos a sua incidência no Brasil. Na sessão três debatemos a incidência do ajuste fiscal, e do avanço das forças conservadoras no cenário político brasileiro e os impactos sobre o PNAES. Já na última sessão traçamos nossas considerações sobre as consequências da austeridade como política do Estado e do avanço do conservadorismo que pode levar ao fencimento do PNAES tanto pela derrocada do orçamento como pela extinção do decreto e das rubricas do programa.

A IDEIA FORÇA DA AUSTERIDADE FISCAL – CORTEM OS GASTOS SOCIAIS!

*A austeridade é uma ideia força,
Poderosa quando transformada em discurso,
Perigosa quando aplicada politicamente*
(ROSSI; DWECK; ARANTES, 2018, p. 14)

A austeridade é um discurso ideológico dominante que justifica os cortes dos gastos sociais. A ideologia é uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada na sociedade de classes. A sua perpetuação se dá por meio da sociedade de classes que vincula um con-



junto de valores e estratégias sociais que buscam o controle do metabolismo social nas suas mais diversas manifestações que desencadeiam conflitos sociais diversos, que se ligam diretamente as mais diversas formas de manifestações ideológicas (MÉSZÁROS, 2004).

A partir de 2007 os sistemas de crédito das principais economias do mundo, como os EUA, começaram a enfrentar problemas advindos da crise do mercado imobiliário e seus derivados e os analistas interpretaram a crise como financeira. Não obstante, tratava-se de uma manifestação da superacumulação de capital e sua exacerbação, que iniciara desde 1970 (PIQUERAS; DIERCKXSENS, 2018).

A crise atual confirma que sob a ordem do capital não há – e nem pode haver – soluções reais para as crises produzidas pelo enorme fosso entre produção social e apropriação privada: a produção social da riqueza tem seu solo matriz na eliminação da possibilidade de uma efetiva distribuição da riqueza que permita o pleno acesso à cultura, à saúde, ao ócio necessário para a recomposição da capacidade produtiva das classes trabalhadoras, das classes subalternas, mesmo mantendo-as como tal (DIAS, 2012, p. 30).

Blyth (2017) argumenta que se trata de uma crise do setor privado – sistema bancário – que está sendo paga pelo setor público por meio da austeridade fiscal. Trata-se de uma política de cortes orçamentários do Estado que busca retomar o crescimento econômico por meio da deflação voluntária em que a economia se ajusta por meio da redução de salários, de preços e de despesas públicas para reestabelecer a competitividade econômica. Um dos argumentos centrais é que o orçamento público deverá ser reduzido ou a dívida minará o crescimento. Contudo, produz precisamente o oposto do crescimento econômico, sendo raras as exceções.

As políticas de austeridade também fincaram suas raízes no Brasil e se concretizaram em meio à crise econômica. Tal realidade, em consonância com outros países, não é favorável para o retorno do crescimento econômico, falhando na maioria dos casos, com exceção da Irlanda (BLYTH, 2017). Assim, apostamos que aqui a realidade não será diferente. Tendo em vista as particularidades que envolvem a formação econômica e política brasileira, proporcionará, ao contrário, o acirramento das contradições e das desigualdades brasileiras.



“POSTO IPIRANGA”, AUSTERIDADE E AS POLÍTICAS SOCIAIS

A política fiscal adotada pelo Brasil gera a desigualdade e é utilizada para amenizar as desigualdades de mercado e teve seu marco em 2015, no segundo governo Dilma (DWECK; SILVEIRA; ROSSI, 2018) e tem a EC 95 como um meio para sua perpetuação. A EC 95 congela em vinte exercícios financeiros o gasto público e institucionaliza a austeridade perene, prioriza os interesses da aristocracia financeira, que está organizada e politicamente estruturada. É justificada na compreensão de que a economia brasileira apresenta gastos públicos desenfreados (MARQUES; ANDRADE; UGINO, 2018, p. 206).

O teto do gasto público não é novidade nos países capitalistas. Contudo, Marques, Andrade e Uginó (2018, p. 204) afirmam que a do governo Temer “não tem paralelo no resto do mundo”, considerando o horizonte temporal tão longo quanto ao da EC 95. Dois aspectos podem ser aqui destacados: de um lado, a pouca discussão da dimensão dos problemas econômicos brasileiro é o custo que o setor financeiro impõe à sociedade. Por outro, vemos a depreciação das políticas sociais em nome da austeridade fiscal, da redução da dívida pública e do sistema financeiro rentista, apátrida, volátil e especulativo (TEIXEIRA; PINHO, 2018).

Não obstante, Dweck, Silveira e Rossi (2018) ressaltam que para que seja possível cortar o montante de gastos necessários para o cumprimento da EC 95 em torno de 25% dos gastos atuais, como requer o Banco Mundial, é necessário a combinação das seguintes medidas: reforma na previdência com impactos imediatos; reforma dos Benefícios de Prestação Continuada; fim dos aumentos reais de salário mínimo; redução de número de famílias contempladas com o Bolsa Família; reforma do abono salarial e do seguro desemprego; redução dos recursos agrícolas e Industriais; redução dos Investimentos Públicos; redução dos gastos de Saúde e Educação em relação aos atuais mínimos constitucionais; revisão de leis e atos normativos de repasse a estados e municípios; Redução das políticas finalísticas dos demais ministérios; e fim da reposição da inflação nos salários dos servidores e a reforma da previdência do setor público.

A alternativa não é ajustar para crescer, mas crescer para ajustar, tendo em vista a importância dos fatores exógenos – receitas – em relação aos



endógenos – despesas – no equilíbrio financeiro da Seguridade Social. O que não se está em cheque na realidade brasileira, são os mecanismos de transferência de renda para os ricos, que poderiam ser contidos, caso fosse interesse um ajuste fiscal efetivo, como a elevação da taxa de juros (com a transferência de 4% do PIB para os mais ricos), a tributação regressiva (que isenta renda e patrimônio dos ricos), as isenções fiscais (transfere 4,5% do PIB para os mais ricos) e as sonegações fiscais (13,4% do PIB). O combate aos privilégios dos donos da riqueza financeira é um caminho que o Brasil tem a percorrer (FAGNANI, 2018).

Todavia não é um caminho fácil, já que o país tem um modelo de desenvolvimento em que a burguesia mantém seu poder econômico via atraso e atua fortemente contra a classe trabalhadora. Isso está relacionado com a não efetivação dos direitos sociais e o consequente acirramento das relações capital x trabalho que se agudizam na atualidade e que refletem também o super privilégio da burguesia no território nacional (FERNANDES, 2006).

É nesse contexto que vislumbramos as propostas de Paulo Guedes quando anuncia:

Eu quero zerar (o déficit fiscal) em um ano [...] tem três grandes despesas: (...) Previdência é (necessário fazer) a *reforma da Previdência*, juros (a solução) são as *privatizações* e pessoal é (preciso fazer) uma *reforma administrativa* (...) é o que eu acho que tem que ser: um ataque frontal às despesas públicas, nos três fronts (entrevista à Globo-news, em 24/10/18; grifo nosso).

E é em meio a esse ajuste fiscal que somos chamados a refletir sobre o PNAES nas IFEPTs em um período de acirramento dos cortes para o programa, de briga pelos recursos no interior das instituições (PRADA; SURDINE, 2018) e ainda de vigência da EC 95 que não tem sua revogação como pauta do novo presidente eleito, muito pelo contrário, tende ao seu agravamento, como já demonstrara nas primeiras ações de seu governo.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS IFEPTs E O AJUSTE FISCAL

Quando pensamos em assistência estudantil, a aprovação do PNAES, por meio de decreto lei já no final do mandato do presidente Lula é uma



conquista, apesar de sua insegurança jurídica, por não se tratar de uma lei. Em 1997 houve a extinção da rubrica a AE das universidades a pedido do Banco Mundial pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC retornando apenas dez anos depois (LEITE, 2017). As formas de AE antes da aprovação do PNAES ocorriam em uma ou outra instituição e estavam muito vinculadas à contrapartida de trabalho executada pelo estudante pobre (PRADA, 2015). Ações descontínuas e pontuais, tanto pela sua não regulamentação, quanto pelo seu restrito financiamento. A regulamentação da AE possibilitou maior atenção do poder público federal, que destinou maiores recursos, por meio da elaboração da matriz Conif o que exigiu a regulamentação da AE nas instituições e possibilidades de permanência aos estudantes pobres.

Tabela 1 – Matriz Conif Recursos executados pelo PNAES (ação orçamentária 2994)

Ano	PNAES (matriz CONIF- valor nominal)	PNAES (Despesa nominal)	Crescimento	PNAES (real)	Índice de Correção	Matrículas	Crescimento
2010	-	R\$32.049.360,00	51,90%	R\$ 58.367.874,59	1,82118690	417.854	81,07%
2011	R\$150.000.000,00	R\$105.158.467,78	328,11%	R\$ 172.035.351,91	1,63596290	-	-
2012	R\$165.000.000,00	R\$152.866.227,02	45,36%	R\$ 237.953.219,93	1,55661080	487.930	-
2013	R\$247.377.490,00	R\$210.167.058,61	37,48%	R\$ 303.443.528,66	1,44382060	619.784	27,02%
2014	R\$354.030.085,00	R\$294.643.188,29	40,19%	R\$ 403.135.995,94	1,36821760	673.602	8,68%
2015	R\$400.796.797,00	R\$337.079.234,63	14,10%	R\$ 444.850.005,28	1,31971940	756.101	12,24%
2016	R\$433.807.935,00	R\$397.927.740,20	18,05%	R\$ 475.061.138,13	1,19383770	846.710	11,98%
2017	R\$433.408.471,43*	R\$423.532.188,24	6,43%	R\$ 471.709.440,54	1,11375110	878.682	3,77%
2018	R\$433.548.654,48*	R\$440.806.691,57	4,07%	R\$ 493.577.688,33	1,11971460	964.593	9,77%

*Valor disponibilizado após o ajuste Conif/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC
Fonte: BRASIL, S/D; Conif. Elaboração da autora. Dados corrigidos pelo IGP-DI 08/2019.

A matriz Conif calcula os recursos para a AE baseado no número de discentes. O cálculo é feito a partir do número de matrículas do primeiro semestre do ano anterior e do semestre anterior a esse, a partir daí se calcula o percentual de crescimento das matrículas. Com o percentual de crescimento das matrículas se calcula os recursos a serem destinados a AE multiplicados pelos recursos executados da AE do ano anterior. Logo, os recursos executados no ano anterior a definição do orçamento são fundamentais para a definição do orçamento seguinte já que são parte do cálculo. Não obstante, a partir de 2017, a Setec passou a fazer ajustes no orçamento e os recursos para 2017, 2018 e 2019 sofreram respectivamente



7,66%, 18,35% e 12,95% de cortes. Com isso, a tabela um traz em destaque que os recursos orçados em 2017 e 2018 pela Matriz Conif foram inferiores aos recursos de 2016, apesar do que havia sido proposto.

Nota-se o aumento orçamentário possibilitado pela regulamentação da AE. Em 2011 registra-se o maior percentual de crescimento de sua história de 328,11% sobre os recursos executados em comparação ao ano anterior. Esses recursos se destinam exclusivamente para o custeio. Não há a destinação para se investir em infraestrutura no interior dos *campi* com recursos de capital. Tal destinação de recursos são feitos de acordo com os projetos institucionais pleiteados para a crescimento e desenvolvimento institucional. Isso inviabiliza a execução da AE para além dos auxílios financeiros tendo em vista que muitos *campi* não têm a infraestrutura necessária para a oferta de auxílios como alimentação e moradia estudantil.

Dado essa forma que está institucionalizado, o programa é executado em sua maioria por meio de auxílios e bolsas estudantis financeiras destinadas principalmente, ao pagamento de auxílio transporte, alimentação, auxílios financeiros diversos e moradia, de forma focalizada e seletiva, não tendo a capacidade de atender a universalidade dos estudantes que precisam de AE (PRADA; SURDINE, 2018). O progressivo aumento do gasto público com a assistência estudantil desde a expansão, fez parte de um projeto de governo do PT e possibilitou que ela chegasse a um patamar jamais tido no interior da Instituição. Apesar dos avanços, as possibilidades trazidas não permitiram que houvesse o fortalecimento dos trabalhadores para o enfrentamento da crise econômica brasileira. Com isso, as análises teóricas capazes de localizar as possibilidades de resolução da crise não foram possibilitadas (DIAS, 2012).

Como evidenciado na tabela 1, em 2015 inicia-se um processo de desfinanciamento do PNAES (chegando a 4,07% de aumento em 2018 em relação ao ano anterior), menor índice nos últimos dez anos, quando as instituições começaram a se reordenar em IFs. Este aumento sequer foi capaz de repor a inflação acumulada de 2018 para as famílias de renda de até dois salários mínimos e meio que foi de 4,17% de acordo com o Índice de Preços ao Consumidor (IPC- C1). Ou seja, tal aumento não possibilitou, como nos anos anteriores, a expansão dos auxílios, tendo em vista, a demanda reprimida e sua tendência de aumento, comprometendo ainda mais a AE



destas instituições. Além disso, a EC 95 para a AE cumpriu seu papel de limitar o aumento dessa despesa do Estado. Apesar do recurso ter um aumento maior do que o Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) que fechou 2017 com um acumulado de 2,95%, conforme prevê a EC 95, o IPCA de 2018 superará os 4,05%, já acumulados em 2018.

Ao observarmos o valor real do PNAES de 2016 e 2017 identifica-se que os recursos executados em 2017 e 2018 são menores se compararmos aos valores reais dos anos anteriores após a correção financeira o que pode indicar a redução do número de estudantes atendidos pelo programa ou a redução no valor dos auxílios. Outra questão é que os recursos da Matriz em todos os anos diferem do que foi executado nas IFEPTs, ou seja, se a execução dos recursos é um indicador para o aumento do orçamento dos anos subsequentes, sua não execução, que pode ocorrer por diversos fatores, como a insuficiência de profissionais (PRADA, 2015) é funcional para que não aument os recursos e haja a inserção de mais estudantes.

Se observarmos as matrículas, segundo os dados do CONIF (2016), de 2012 a 2017 elas somaram um percentual de crescimento de 63,69%, sendo que o ano de 2017 teve o menor crescimento nos últimos 5 anos (3,7%). Logo o ajuste da Setec compromete ainda mais a AE.

Apesar da crescente execução de recursos do PNAES de 2010 até 2014 ser mais de 500%, tal aumento não possibilitou que o programa superasse sua focalização, seletividade e residualidade (PRADA; SURDINE, 2018). Esse atendimento, apesar de se vincular a distribuição de recursos, também envolve outros fatores, como por exemplo: a equipe profissional limitada, na maioria das vezes, à assistente social, em que além da demanda ser muito maior que as profissionais podiam suprir, elas ainda são, em sua maioria, responsáveis pelas atividades administrativas (PRADA, 2015); falta de infraestrutura para alimentação, moradia e creche; e a visão limitada de que tais recursos devem estar vinculados ao trabalho das assistentes sociais (PRADA; SURDINE, 2018) desconsiderando a importância de sua utilização no acompanhamento desenvolvido por outros profissionais fundamentais na promoção da atenção à saúde, cultura, esporte, apoio pedagógico e atendimento a estudantes com necessidades específicas conforme prevê a normativa do programa.

O cenário para os próximos quatro anos se torna ainda mais preocupante. De acordo com a LOA (BRASIL, 2019b), os recursos orçados para o PNA-



ES em 2020 serão de R\$297.146.772,00 (duzentos e noventa e sete milhões, cento e quarenta e seis mil e setecentos e setenta e dois reais), isso equivale a um corte de 38% se comparado aos recursos orçados via matriz Conif em 2019. Ao compararmos essa destinação com os recursos executados em 2018, vemos que o recurso equivale a 60% dos recursos executados em 2018 corrigidos pelo IGP-DI de agosto de 2019. Com o recurso da deflação, vemos que os recursos de 2020 serão quase que equivalentes ao executado em 2013, ano que os alunos cotistas começam a ingressar nas instituições. Além disso, em 2018 o número de matrículas está 55% maior que em 2013, e a tendência seria, caso não houvessem cortes orçamentários, que nos próximos anos o número de matrículas aumentasse, conforme ocorreu nos anos anteriores.

Essa tendência continuará nos próximos anos, visto que os recursos para o quadriênio (2020 – 2023) são de R\$ 1.085.865.445,00 (um bilhão, oitenta e cinco milhões, oitocentos e sessenta e cinco mil e quatrocentos e quarenta e cinco reais). Ao retirarmos os recursos correspondentes a 2020 que já estão fixados, a média de recursos para os próximos anos é de R\$262.906.224,33 (duzentos e sessenta e dois milhões, novecentos e seis mil, duzentos e vinte e quatro reais e trinta e três centavos), ou seja, um verdadeiro retrocesso a AE.O que temos é um contexto de EPCT e Pnaes cada dia mais complexo. Nas palavras de Ferguson (2013, p. 84) “enquanto o sistema está em expansão, reformas podem ser concedidas; quando, no entanto, o sistema estiver em crise, então a classe dominante vai fazer o possível para recuperar tudo o que cedeu nas reformas que sofreu em períodos anteriores”.

Em apoio a essa conjuntura de cortes orçamentários e restrições de direitos, temos a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) que busca propor soluções para a educação. É favorável a meritocracia e defendem que o dever da escola é apenas ensinar. O mérito (meio mais democrático) é buscado como forma de promover a revolução na educação e busca agregar a ela o sucesso (BRASIL, 2018). Ou seja, as possibilidades de permanência advindas do PNAES são negadas e combatidas em prol da meritocracia. A existência do PNAES está em risco. A reafirmação de que o papel da escola é ensinar, desconsidera os inúmeros sujeitos sociais que nela estão inseridos, e os determinantes que incidem sobre o aprendizado, invisibilizando



as expressões da questão social nelas existentes. Retira do poder público a obrigação da oferta de permanência estudantil e a meritocracia é a responsável pelo bom desenvolvimento acadêmico.

A defesa do governo Bolsonaro é pela privatização da educação e uma educação como a caracterizada por Paulo Freire (1987) como educação bancária, em que a reprodução do conhecimento se dá de forma arbitrária, verticalizada e com o professor como detentor absoluto do saber. Tal crítica se relaciona diretamente a decadência ideológica da burguesia que propõe uma análise que se diz neutra, mas que é fragmentada, efêmera e que desconsidera a relação capital x trabalho e busca a evasão da realidade como forma de manutenção da ordem capitalista. Apresenta um pensamento imediatista centrado na aparência feiticizada da realidade, como Lara (2013) caracterizou e que só contribui para a perpetuação das inúmeras desigualdades sociais brasileiras, e aqui destacamos, o fenecimento do PNAES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao evidenciar a fragilidade do PNAES, identificamos que sua aprovação enquanto um decreto possibilitou sua execução no interior da EPT e um significativo aumento orçamentário até 2014. Em relação aos recursos destinados em 2010, identificamos um aumento percentual de execução de recursos de uma média de 1.375,39% até 2018. Este aumento possibilitou que a AE ganhasse um status de programa nacional e fosse regulamentada no interior da EPT enquanto uma política estudantil. Apesar disso, esses aumentos não possibilitaram sua efetivação enquanto um direito universal aos estudantes destas instituições, tornando um programa seletivo, focalizado e com os recursos altamente disputados, aumentando a distância entre os estudantes pobres dos não pobres (PRADA; SURDINE, 2018).

Por ser um programa de governo, a AE está ameaçada tanto pelas questões orçamentárias que incidem sobre ela, como pelo avanço das forças conservadoras defensoras da meritocracia e da privatização da educação. Isso coloca o programa em situação desfavorável com riscos ao seu fenecimento. Antes de sua instituição como programa, a AE era ainda mais focalizada, residual e fornecida em grande parte pela contrapartida estu-



dantil em torno do trabalho. Dados esses determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que incidem sobre ela hoje, nos parece como tendência sua extinção ou seu retorno ao não-direito, mas a caridade podendo emergir como opção governamental a sua filantropização por meio da instituição de auxílios via fundações empresariais. Afinal, a caridade é fundamental na legitimação das desigualdades.

Tais experiências já existem no campo educacional, efetivada por meio do movimento empresarial “Todos pela educação” que atuam por meio de convênios e parcerias nos municípios e estados. “Em todos os casos, a atuação da sociedade civil empresarial apresenta-se como apartidária e apolítica e exclusivamente voltada para a “melhoria da educação”, forma não apenas de promover consensos, como de capturar as inquietações populares” (FONTES, 2017, p. 227). Todavia, como consequências temos a redução do protagonismo popular, a desqualificação da política oficial, a focalização, a retomada da filantropia e lógico a redução ainda maior de impostos ao empresariado, enquanto a classe trabalhadora continua pagando altas taxas (FONTES, 2017).

Traçado alguns determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que incidem sobre a Educação e que afetam diretamente o PNAES da EPT, o risco eminente do seu fencimento nos deixa alerta e com o desafio de buscar seu fortalecimento de forma coletiva na comunidade acadêmica e enfrentarmos a possível derrocada do orçamento, extinção do decreto e das rubricas do programa, como ainda as ameaças advindas da FPE, do novo governo eleito e de seus ministros, secretários e ideólogos. Tal articulação é fundamental porque:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1987, p. 18).

Por fim, o mar agitado que entrelaça a história e que ainda não possibilitou a efetivação da AE como um direito, como a educação o é, nos desafia a rompê-lo, para que mesmo em meio a esse contexto de crise econômica, de avanço de forças políticas conservadoras e de austeridade fiscal consi-



gamos superá-lo. Para isso, além da articulação entre os diversos atores é necessário o aprofundamento dos inúmeros determinantes que incidem sobre a AE nas IFEPTs para compreendermos as forças que incidem sobre ela para que ainda não seja um direito universal.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Rio de Janeiro. Edições 70, 1977.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Frente Parlamentar Evangélica. *Manifesto a Nação: O Brasil para os Brasileiros*. 2018. Disponível em <<https://static.poder360.com.br/2018/10/Manifesto-a-Nacao-frente-evangelica-outubro2018.pdf>>. Acesso em Dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. *Assistência aos Estudantes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica*. S/D. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/programas-e-acoes/acao/2994-assistencia-aos-estudantes-das-instituicoes-federais-de-educacao-profissional-e-tecnologica?ano=2018>>. Acesso em: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituições da Rede*. 2019a. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>> Acesso em Jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia Secretaria de Orçamento Federal. *Orçamentos da União exercício financeiro 2020: projeto de lei orçamentária*. - Brasília, 2019e. 6v. em 8. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa/2020/tramitacao/proposta-do-poder-executivo>> Acesso em: 07 nov. 2019.

BLYTH, M. *Austeridade: a história de uma ideia perigosa*. Traduzido por Freitas e Silva, - São Paulo: Autonomia Literária, 2017. 400 p.

BOSCHETTI, I. Agudização da barbárie e desafios ao Serviço Social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 128, p. 54-71, jan./abr. 2017.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA; FÓRUM DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO. *Orçamento 2017 põe em risco funcionamento das instituições da Rede Federal*. CONIF. 2016.

DIAS, E. F. *Revolução passiva e modo de vida: ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia*. São Paulo: Sundermann, 2012. 380 p.

DWECK, E; SILVEIRA, F, G; ROSSI, P. Austeridade e desigualdade social no Brasil. In: ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. de. *Economia para poucos*. Impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 32 – 56.

FAGNANI, E. Austeridade e Seguridade: a destruição do marco civilizatório brasileiro. In: ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. de. *Economia para poucos*.



Impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 57 – 82.

FERGUSON, I. Austeridade no Reino Unido: o fim do estado de bem estar social? *Argumentum*, Vitória (ES), v.5, n. 2, p. 65 -88, jul./ dez. 2013.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaios de interpretação sociológica. São Paulo: Editora Globo, 2006, 5ª edição.

FONTES, V. Hegemonismos e política: que democracia? In: MATTOS, M. B. (Org.). *Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GUEDES, P. R. N. Central das eleições. *Globo News*. 24 out. de 2018. Entrevista concedida a Míriam Leitão.

INSTITUTOS NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS APLICADAS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Evasão no ensino médio supera 12%, revela pesquisa inédita*. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>>. Acesso em: Dez. 2018.

LARA, R. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. *Revista Kátálysis*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, jun. 2013. ISSN 1982-0259. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n1/v16n1a10.pdf>> Acesso em: Dez. 2018.

LEITE, J. de O. *As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos Governos Luiz Inácio Lula da Silva*. Maceió: Edufal. 2017. 380p.

MARQUES, R.M.; ANDRADE, P.; UGNO, C.K. A emenda Constitucional 95 e a proposta de reforma da Previdência Social do governo Temer. In: COUTO; B.R.; GARCIA, M.L.T; PEREZ SOTO, O.; MARQUES, R.M. *Análise dos Sistemas de Proteção Social na América Latina: Brasil, Chile e Cuba*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p. 204-221.

MÉSZÁROS, I. (2004). *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial.

NERI, M. *Qual foi o Impacto da Crise sobre Pobreza e Distribuição de Renda?* São Paulo: FGV Social, 2018. Disponível: https://cps.fgv.br/Pobreza_Desigualdade. Acesso: Dez. 2018.

PIQUERAS, A.; DIERCKXSENS, W.; (Orgs); FORMENTO, W.; HERRERA, R.; NAKATANI, P. *O capital frente ao seu declínio*. Fim da unipolaridade global: transição para o pós-capitalismo? 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 112 p.

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


PRADA, T. SURDINE, M. C. C. A assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. *SER Social*, v. 20, n. 43, p.268 – 289.



ROSSI, P.; DWECK, E.; ARANTES, F. Economia Política da Austeridade. In: ROSSI, P.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. de. *Economia para poucos*. Impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018, p. 14 – 31.

TEIXEIRA, S. M. F; PINHO, C. E. S. Liquefação da rede de proteção social no Brasil Autoritário. *R. Katál*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 14-42, jan./abr. 2018.





RESIDÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DO IF BAIANO CAMPUS SANTA INÊS

Nívia Barreto dos Anjos

RESUMO

Este artigo representa a sistematização do trabalho do Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial junto à Residência Estudantil do IF Baiano Campus Santa Inês. Tem como objetivo geral demonstrar a relevância que uma Residência Estudantil tem diante da situação de vulnerabilidade social que vivenciam discentes que sonham com um futuro educacional de qualidade. A metodologia adotada baseia-se em pesquisa documental aplicada sobre o formulário de inscrição socioeconômico, como também visitas domiciliares, com recorte temporal de 2017 a 2019. A grande questão é tentar identificar qual o perfil destes estudantes e como o acesso a este programa tem relevância social.

Palavras chave: Residência Estudantil. Educação Profissional. Acompanhamento Pedagógico e Psicossocial.



INTRODUÇÃO

Este artigo representa a sistematização do trabalho do Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI) no acompanhamento dos estudantes do Ensino Médio Integrado que residem no Alojamento do Campus Santa Inês do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). O objetivo geral consiste em demonstrar a relevância que uma Residência Estudantil tem diante da situação de vulnerabilidade social que vivenciam discentes que sonham com um futuro educacional de qualidade.

A problematização surgiu durante as reuniões semanais conhecidas como “visitas quarto a quarto” realizadas pelo NAPSI - composto por Assistente Social, Pedagogo e Psicólogo. Elas ocorrem semanalmente e representam um momento de maior aproximação entre o núcleo e os estudantes internos. Trata-se de um “bate papo” informal que se inicia com uma dinâmica de grupo e em seguida apresenta espaço de escuta das percepções dos estudantes sobre sua estada na Residência Estudantil.

A metodologia adotada baseia-se em pesquisa documental aplicada sobre o formulário de inscrição socioeconômico dos alunos que adentraram na Residência Estudantil, como também sobre as visitas domiciliares, com recorte temporal de 2017 a 2019. A grande questão é tentar identificar qual o perfil destes estudantes e como o acesso a este programa social tem importância diante da dura realidade social dos seus núcleos familiares. Trata-se de um estudo de caso que pela sua riqueza empírica precisa ser conhecido e teorizado.

O recorte teórico baseia-se na concepção da Residência Estudantil como um direito amparado legalmente pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil, que faz parte da Política de Educação. Em relação ao desenvolvimento do artigo, o resultado da pesquisa será explicitado por meio de ilustrações, gráficos e tabelas que apresentam dados importantes para demonstrar que a educação deve estar ao alcance de todos.

Já as considerações finais procurarão anunciar que o IF Baiano tem feito diferença, impactado a vida de estudantes e contribuído para o fortalecimento da Política de Educação do Estado da Bahia, principalmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social.



Acredita-se que seja um trabalho de relevância, visto que procura demonstrar que experiências como a do IF Baiano Campus Santa Inês contribuem de forma significativa para as Políticas de Acesso e de Permanência na Educação Profissional, permitindo que discentes que estudaram em escolas públicas e que são oriundos da zona rural alcancem um ensino de excelência.

“Uma Educação Profissional que foi criada para os pobres, mas que nunca se permitiu ser pobre”, promovendo um ensino de qualidade socialmente referenciado. Por isso, o slogan “IF Baiano, uma terra fértil para a Educação Profissional” é uma realidade de efetivação do direito à educação.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Garrido (2015), em vários países os Institutos de Ensino Superior oferecem moradias estudantis como parte dos seus serviços, como por exemplo Austrália, Canadá, Irlanda e Estados Unidos. Já no Brasil, geralmente a oferta de moradias estudantis objetiva assistir estudantes em situação de vulnerabilidade social oriundos de cidades distantes do Campus.

Garrido (2015) ainda se reporta à pesquisa realizada em 2003, juntamente com Mercuri, na qual pode destacar algumas características dos estudantes residentes e afirma que viver em moradia estudantil: 1. Cooperar na construção da identidade; 2. Facilita a aprendizagem de como conviver com a diversidade; 3. Contribui para a aquisição de habilidades para enfrentar o preconceito e o estigma de ser morador; 4. Tem papel relevante na melhoria do desempenho acadêmico.

Caminhando nesta perspectiva, Sousa e Sousa (2009) registram que a casa estudantil faz parte da política de permanência e se insere no contexto das políticas públicas que procuram oferecer possibilidades para que jovens das classes sociais menos favorecidas possam se manter em seus cursos. Elas reúnem estudantes que investem na escolarização como uma forma de encaminhar suas vidas em busca de uma carreira profissional.

Ao estudar a saída de casa e o ingresso na Moradia no Ensino Médio Técnico, Lima afirma que:



Com o apoio e articulação das instituições, as necessidades dos estudantes podem receber um olhar de cuidado, o que contribuiria para o desempenho acadêmico assim como bem-estar emocional e psíquico. Tendo em vista que este é também um período de crescimento e de vivência de novas experiências, deve ser vivido da forma mais agradável possível, de modo que se possam partilhar diferentes conhecimentos e realizar novas aprendizagens. (2016, p. 33)

Procurando contribuir para o fortalecimento da Política de Permanência, o IF Baiano Campus Santa Inês possui uma Residência Estudantil que abriga em média 200 estudantes. De acordo com a Política de Assistência Estudantil do IF Baiano (2019) a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE) gerencia a Assistência Estudantil do Campus e o Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial (NAPSI), lotado na CAE, é responsável pelo acompanhamento dos estudantes em seu desenvolvimento acadêmico, a partir das demandas identificadas no cotidiano profissional.

O IF Baiano possui uma Política de Assistência Estudantil cuja primeira versão foi aprovada em 2011; a segunda, em 2016; e a terceira em 2019. Ela trás como objetivo geral: “O desenvolvimento de programas e ações que visem a democratização do acesso, a permanência e o êxito no percurso formativo do(a) estudante, enquanto cidadão(ã) em processo de desenvolvimento, propiciando-lhe o exercício pleno da cidadania” (IF BAIANO, 2019, p.1)

E nesta perspectiva, ela apresenta os seguintes programas:

I. Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante - PAISE; II - Programa de Auxílios Eventuais - PAE; III - Programa de Residência Estudantil; IV - Programa de Alimentação Estudantil; V - Programa de Incentivo à Participação Político Acadêmica - PROPAC; VI - Programa de Incentivo à Cultura, Esporte e Lazer - PINCEL; VII - Programa de Prevenção e Assistência à Saúde - PRO-SAÚDE; VIII - Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico - PROAP. (idem, p. 6-7).

O NAPSI desenvolve o Programa de Acompanhamento Psicossocial e Pedagógico (PROAP) que tem como objetivo propiciar a permanência e êxito do estudante, por meio da identificação das dificuldades que influenciam na evasão e retenção, buscando formas de superá-las através do acompanhamento pedagógico e atendimento psicossocial.



Assim, o acompanhamento realizado pelo NAPSI aos estudantes residentes no Campus Santa Inês ocorre de forma planejada e articulada, por meio de ações, como: reuniões, rodas de conversa, atendimentos individuais, a partir de demandas espontâneas ou encaminhadas, visitas aos apartamentos, além da participação em reuniões de pais, Conselhos de Classe e acompanhamento mensal da frequência e desempenho acadêmico dos estudantes residentes.

Com a finalidade de normatizar a Assistência Estudantil, o Decreto n. 7234, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o PNAES. O artigo 1º destaca que “o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública” (BRASIL, 2010, art 1º)

Os objetivos do PNAES consistem em:

- I. Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II. Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior III. Reduzir as taxas de retenção e evasão; IV. Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (ibid., art. 2º)

As ações de Assistência Estudantil no PNAES, de acordo com o art. 3º, devem ser desenvolvidas em dez áreas:

- I. *Moradia estudantil* (grifo nosso); II. alimentação; III. transporte; IV. atenção à saúde; V. inclusão digital; VI. cultura; VII. esporte; VIII. creche; IX. Apoio pedagógico; X. acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (idem, 2010, art. 3º)

A moradia estudantil refere-se tanto ao Auxílio Moradia quanto aos Alokamentos Estudantis. No Campus Santa Inês os estudantes da Graduação e das Licenciaturas oriundos de outras cidades têm acesso ao Auxílio Moradia, bem como os do Ensino Médio Integrado à Residência Estudantil.

Vale ressaltar que todos os estudantes que ingressam na Residência Estudantil do Campus Santa Inês recebem visita domiciliar do NAPSI. Não se trata de uma visita fiscalizatória, mas de um momento de aproximação en-



tre a escola e a família, e de conhecimento da realidade social, das relações familiares e dos conflitos que a perpassam.

Ilustração 1 - Residência de uma estudante do Campus Santa Inês 2019.



Fonte: Arquivo NAPSI

Ilustração 2 - Acesso à residência de um estudante do Campus Santa Inês



Fonte: Arquivo NAPSI



Ilustração 3 - Acesso à residência de um estudante do Campus Santa Inês

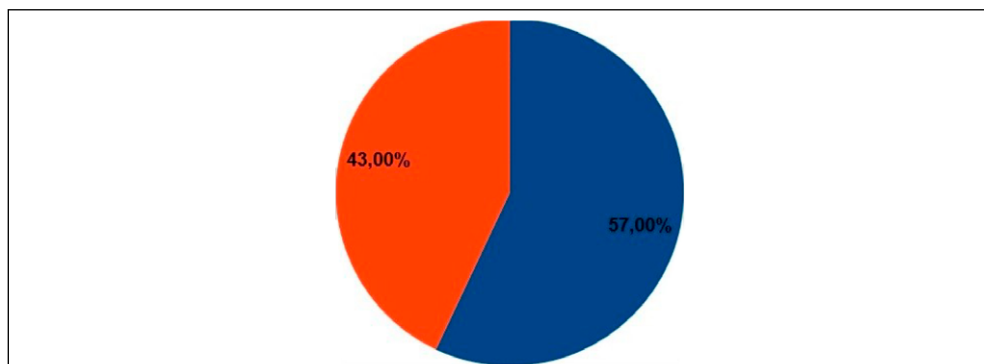


Fonte: Arquivo NAPSI

O espaço da visita domiciliar é o mais indicado para que o profissional possa fazer uma interação com a família do estudante de forma individual, tirando dúvidas e esclarecendo especificidades da Política de Assistência Estudantil. É preciso deixar bem claro que não se trata de uma auditoria e sim de uma aproximação escola/família, na qual este instrumento de trabalho do Assistente Social, do Pedagogo e do Psicólogo não aparece como forma de coerção social e controle, e sim como meio de levar os familiares dos estudantes a terem conhecimento sobre os direitos sociais propiciados pela permanência destes no Instituto.

Três gráficos construídos com base do banco de dados do NAPSI demonstram o perfil socioeconômico dos estudantes residentes do Campus Santa Inês:

Gráfico 1 – Zona de Moradia dos Estudantes Residentes

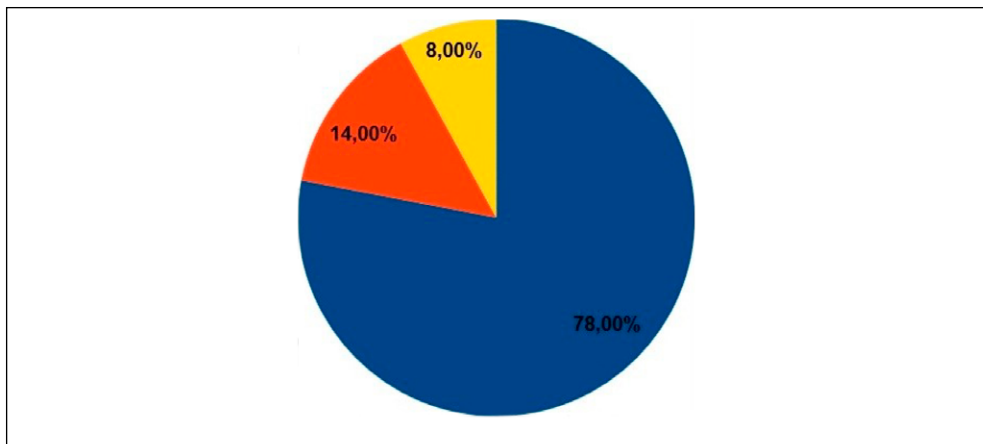


Fonte: Pesquisa recorte temporal – 2017/2019



Em relação à zona de moradia, verifica-se que 57% dos estudantes são oriundos da zona rural e 43% da urbana. Este dado é muito interessante, visto que demonstra que a Educação Profissional tem abarcado um elevado número de discentes provenientes do campo.

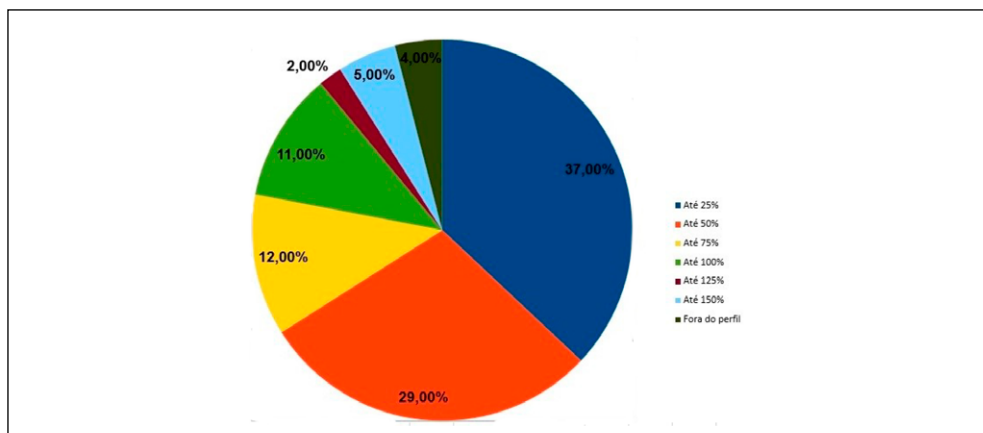
Gráfico 2 - Origem Escolar dos Estudantes Residentes



Fonte: Pesquisa recorte temporal – 2017/2019

Outro dado relevante é que 78% dos estudantes residentes são provenientes de escola pública, o que mostra que a Política de Cotas tem impactado o IF Baiano, possibilitando o acesso de alunos da rede pública à Educação Profissional de qualidade.

Gráfico 3 - Renda per capita dos Estudantes Residentes



Fonte: Pesquisa recorte temporal – 2017/2019



Verifica-se com este gráfico que 66% dos estudantes residentes possuem renda per capita inferior a 50% do salário mínimo e que sem o acesso à Residência Estudantil estes alunos em situação de vulnerabilidade social não teriam condições de estudar em uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Por isso a rica experiência do Campus Santa Inês precisa ser conhecida e a rede de educacional profissional necessita ser reforçada, pois adolescentes que muitas vezes nem água encanada e energia elétrica possuem em suas casas adentram em um Instituto Federal que oferta educação de qualidade; e que também oferece moradia, alimentação reforçada e saudável, assistência odontológica, auxílios eventuais para óculos e exames médicos, auxílio transporte e lavanderia para estes estudantes.

Ilustração 4 – Atendimento Odontológico ao Estudante Residente



Fonte: Arquivo Pessoal do Dentista Anderson Jambeiro

Percebe-se que realmente o IF Baiano Campus Santa Inês é “uma terra fértil para a Educação Profissional”, slogan do processo seletivo 2020 e que a Residência Estudantil possibilita que o direito à educação seja efetivado. O estudante residente passa a estudar em uma instituição com professores mestres e doutores e com maravilhosas aulas práticas.

Aprender História, Geografia, Literatura e outras disciplinas em uma visita técnica é um diferencial grande na vida acadêmica de um estudante, e o reflexo disto é notável nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio.



Ilustração 5 – Aulas Práticas Estudantes Residentes



Fonte: Arquivo Pessoal do Motorista Leonel Augusto Braga de Oliveira

Além disto, estudar em laboratórios equipados facilita a aprendizagem do estudante e torna o ensino mais agradável.

Ilustração 6 – Laboratório de Biologia



Fonte: www.ifbaiano.edu.br/unidadesqsantaines.

E o resultado deste ensino de qualidade é completamente visível quando se verifica o perfil dos egressos: adentram em universidades públicas, cursam mestrado e doutorado e voltam para o IF Baiano Campus Santa Inês para matricular os irmãos, primos e sobrinhos porque sabem a diferença que este estudo pode proporcionar na vida de um adolescente oriundo de uma família em situação de vulnerabilidade social.

O IF Baiano Campus Santa Inês oferece também um Programa de Alimentação Estudantil muito saudável, fornido com variedade de frutas e



verduras. E também um sistema de lavanderia para os estudantes residentes, afinal cursar entre 16 a 19 disciplinas em um ano letivo exige tempo para leituras e muitos exercícios.

Ilustração 7 - Lavanderia da Residência Estudantil



Fonte: Arquivo Pessoal do Técnico em Audiovisual Andrey Miranda Almeida Santos

Como Assistência Estudantil não é apenas gerenciamento de benefícios sociais, é preciso também conhecer as relações afetivas que perpassam estes estudantes. De acordo com os relatórios de visitas domiciliares foi possível elaborar duas tabelas que serão agora apresentadas:

Tabela 1 – Estudantes da Residência Estudantil Masculina com Fragilização de Vínculos Afetivos

	fragilização alta	fragilização média	fragilização baixa	não apresenta aparentemente	TOTAL
Estudantes	10	15	26	14	65
TOTAL	10	15	26	14	65

Fonte: Formulário de Entrevista Social da Residência Estudantil

Percebe-se que 78% dos alunos da residência masculina apresentam fragilização dos vínculos afetivos, dado este que reforça a necessidade do acompanhamento pedagógico e psicossocial aos estudantes internos.

Serão agora destacados alguns exemplos: 1. Doença grave no núcleo familiar que tem afetado a todos de forma intensa; 2. Situação de moradia extremamente precária e em local de risco social; 3. Um dos pais foi assassinado; 4. Um dos pais encontra-se desaparecido.



Tabela 2 – Estudante da Residência Estudantil Feminina com Fragilização de Vínculos Afetivos

	fragilização alta	fragilização média	fragilização baixa	não apresenta aparentemente	TOTAL
estudantes	19	20	18	60	117
TOTAL	19	20	18	60	117

Fonte: Formulário de Entrevista Social da Residência Estudantil

Percebe-se que 49% das alunas da residência feminina apresentam fragilização dos vínculos afetivos, dado este que reforça a necessidade do acompanhamento pedagógico e psicossocial aos estudantes internos.

Serão agora destacados alguns exemplos: 1. Doença grave no núcleo familiar que tem afetado a todos de forma intensa; 2. Situação de moradia extremamente precária e em local de risco social; 3. Um dos pais foi assassinado; 4. Um dos pais é alcoólatra; 5. Violência Familiar.

Tabela 3 – Estudante da Residência Estudantil com Fragilização de Vínculos Afetivos

	fragilização alta	fragilização média	fragilização baixa	não apresenta aparentemente	TOTAL
estudantes	29	35	44	74	182
TOTAL	29	35	44	74	182

Fonte: Formulário de Entrevista Social da Residência Estudantil

Os dados desta tabela indicam que 60% dos estudantes trazem na sua história de vida algum tipo de fragilização de vínculo afetivo, por isso é fundamental que eles recebam um acompanhamento pedagógico e psicossocial durante sua estada na Residência Estudantil. Atendimento este que compreenda a trajetória de vida dos estudantes e que procure incentivá-los a superar os obstáculos, transpondo as barreiras para que eles alcancem um sucesso escolar diferenciado e autônomo. Até porque 80% destes estudantes possuem entre 15 a 17 anos de idade, ou seja, são adolescentes em processo de formação.

Convém lembrar que a Residência Estudantil é um direito do estudante e que apesar da excelente estrutura de alimentação, saúde odontológica, enfermaria, lavanderia, biblioteca, laboratórios e outros, o lazer também faz parte do processo educativo e precisa ser aperfeiçoado no Campus Santa Inês, que possui um cinema próprio que comporta apenas 24 estudantes por sessão, sendo esta a única opção de lazer do residente. Falta um espaço



de convivência, principalmente para que eles tenham opções de lazer aos finais de semana e feriados.

Faz-se necessário fomentar espaço de integração e lazer com vistas a oferecer aos estudantes residentes uma melhor qualidade de vida; como também proporcionar atividades que possibilitem o seu crescimento pessoal, estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa realizada verifica-se o IF Baiano Campus Santa Inês procura ser uma escola diferente, visto que 66% dos estudantes residentes possuem renda per capita inferior a 50% do salário mínimo e que sem o acesso à Residência Estudantil estes alunos em situação de vulnerabilidade social não teriam condições de estudar em uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Ainda convém lembrar que 43% destes estudantes são oriundos da zona rural e 78% de escolas públicas, inclusive escolas do campo, por isso é fundamental que estes alunos tenham acesso aos programas da Assistência Estudantil.

É possível afirmar então que deve existir resistência contra todo o desmonte que o capital, na atualidade, quer implantar contra a educação profissional e se reforçar o cuidado com a Rede IF de educação. É de conhecimento público que o Governo Federal já anunciou para 2020 um corte de quase 60% sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, mas a sociedade brasileira precisa se mobilizar porque o perfil socioeconômico de estudantes que precisam da Assistência Estudantil é de pobreza, chegando até a miserabilidade social (renda per capita inferior a 25% do Salário Mínimo).

A experiência do IF Baiano Campus Santa Inês em relação a Residência Estudantil, pela sua riqueza empírica precisa ser conhecida e teorizada, para que governantes não saiam por ai dizendo que os estudantes vão para o IF para fazer “Balburdia” porque eles estão no IF para fazer diferença, para impactar a Educação Profissional, que foi criada para os pobres, mas nunca se permitiu ser pobre!



REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto 7.234, de 19 de junho de 2010*. Programa Nacional de Assistência Estudantil.

GARRIDO, Edleusa Nery. A Experiência da Moradia Estudantil Universitária: Impactos sobre seus moradores. In: *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2015. p.726-739.

IF BAIANO. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019)*. 2014. Aprovado pela Resolução nº 2, de 05 de fevereiro de 2015. 156 p.


IF BAIANO. *Política de Assistência Estudantil*. 2019. Aprovada pela Resolução nº 1, de 29 de janeiro de 2019. 14 p.

IF BAIANO CAMPUS SANTA INÊS. *Relatório do Perfil Socioeconômico da Residência Estudantil 2019*. Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial. 2019. 21 p.

LIMA, Raquel Flores de. *Adaptação no Ensino Médio Técnico: A Experiência de Adolescentes que saem de suas casas para estudar*. 2016. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós Graduação em Psicologia. (Dissertação). 144 p.

SOUSA, Livia Mesquita de e SOUSA, Sonia Maria Gomes. Significados e Sentidos das Casas Estudantis e a Dialética Inclusão – Exclusão. In: *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2009, 29(1), 4-7.





JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DECISÕES PROFERIDAS PELO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS

Maysa Andrade Lemos Silveira

Liliane Cristina de Oliveira Hespanhol

Julia da Silva Oliveira Gonçalves

Eliana Bolorino Canteiro Martins

RESUMO

O Direito à Educação está previsto em nossa Constituição Federal como integrante do rol dos Direitos Sociais, configurando-se direito de todos e obrigação do Estado. Entretanto, há um longo caminho a percorrer para que todos, sem distinção, o exerçam plenamente. Recorrer ao Poder Judiciário pode ser uma das possibilidades de efetivá-lo. Neste sentido este trabalho analisará como o Poder Judiciário, no âmbito do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, tem decidido sobre o direito à educação, sobretudo acerca da inclusão das pessoas com deficiência.

Palavras chave: Direito à Educação, Judicialização, Educação Inclusiva.



INTRODUÇÃO

Com o advento da Constituição da República de 1988, garantias foram estabelecidas e vários institutos jurídicos foram criados para se adequar às necessidades ora de proteção, ora de efetivação destes direitos. Dentre estes direitos destaca-se o direito à educação e sua importância para o desenvolvimento da pessoa humana.

O Direito à Educação é um direito fundamental a ser garantido a todos pela federação brasileira, que figura no rol dos direitos sociais previsto no *caput* do art. 6º da Constituição Federal.

Este direito foi ainda regulamentado por inúmeras leis infraconstitucionais, visando conferir a máxima efetividade no seu exercício, sendo que em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamentou o sistema educacional e reafirmou o direito à educação.

Ocorre que, para efetivação dos direitos sociais o Estado necessita atuar ativamente para sua concretização, elaborando políticas públicas. O objetivo das políticas públicas é compreender e solucionar determinados tipos de problemas enfrentados pela população de um dado espaço, cabendo ao setor público elaborar, planejar e executar tais políticas (MENDES, 2015, p.638).

Verifica-se, sobremaneira, que nem sempre o Estado é capaz de tornar o direito à educação acessível a toda população, sendo por diversas vezes necessária à atuação do Poder Judiciário, visando conferir a máxima efetividade e prestação deste direito Constitucional, bem como para fiscalizar se as diretrizes ditadas têm sido seguidas.

Esse movimento de exigir-se do Estado uma prestação positiva através do Poder Judiciário demonstra uma mudança de paradigma, ocorrido após o advento da Constituição Federal de 1988 e a consequente ampliação do acesso à Justiça.

Desta maneira, este estudo teve por objetivo central a investigação de como o Poder Judiciário, no âmbito do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, vem atuando na interpretação do direito à educação, sobretudo acerca da inclusão das pessoas com deficiência, buscando compreender se as decisões judiciais interferem na concretização e efetivação do direito social à educação.



Para que fosse procedida essa investigação, foi necessário identificar um breve histórico da educação e da efetivação desse direito no Brasil, além disso, a identificação do cenário da educação inclusiva e, por conseguinte analisar os mecanismos de sua efetivação insertos na Constituição e, demais Leis Infraconstitucionais que permeiam o ordenamento jurídico brasileiro.

Posteriormente, buscou-se analisar o mecanismo de judicialização dos direitos sociais, sobretudo no que tange ao direito social à educação, sendo, por conseguinte, apresentado o diagnóstico das demandas judiciais mineiras referentes ao acesso à educação inclusiva no período de 01/01/2018 a 31/12/2018.

DIREITO À EDUCAÇÃO

Verifica-se que ao longo da história a educação sempre foi matéria de interesse, sendo considerada como uma condição humana sem a qual o homem não conseguiria sobreviver, no entanto, durante muitos séculos foi vista como uma benesse para poucos, ou seja, para os mais afortunados. (VIANNA, 2007, p. 10)

É fato que os rumos da educação mudaram e hoje a educação mede também o desenvolvimento de países, sendo que territórios menos desenvolvidos possuem níveis educacionais precários e inatingíveis por grande parte da população.

No que concerne ao conceito, à palavra educação é dado o seguinte significado “1. Ato ou efeito de educar (-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano [...]”. Por sua vez, o verbo educar é conceituado como sendo “1. Promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém), ou de si mesmo. 2. Instruir (-se)”. (FERREIRA, 2009, p. 8).

Do significado atribuído acima, denota-se que mais do que o entendimento ditado pelo senso comum, à educação é mais do que aprender a ler e a escrever, como comumente é interpretada.

A educação é mais abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: a) qualificar o educando para o trabalho; b) prepará-



-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático. (MORAES, 2018 apud MELLO FILHO, p. 728).

De tal importe é o direito à educação, que a Constituição Federal, além de ter o elencado no rol de seus artigos garantidores dos direitos fundamentais, destinou um capítulo e seção à educação - Capítulo III, seção I da Constituição Federal – art. 205 ao art. 214. (BRASIL, 1988)

O art. 205 da Constituição Federal dispõe que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O direito à educação foi ainda regulamentado por inúmeras leis infra-constitucionais, visando conferir a máxima efetividade em seu exercício, sendo que em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamentou o sistema educacional e reafirmou o direito à educação, ditado pela Constituição Federal.

Desta feita, visando dar efetivação ao seu exercício para todas as pessoas, várias políticas públicas e leis, de forma especial, trataram do exercício da educação por pessoas com deficiência, nos moldes definidos pelo art. 6º e 208, III, da Constituição da República. (BRASIL, 1988)

Dentre elas destaca-se a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. No que toca ao exercício do direito a educação, esta lei cuidou de separar um capítulo (Título II, Capítulo IV) destinado a estabelecer normas para assegurar o pleno exercício deste direito, elencando, ainda, diretrizes a serem adotadas pelo poder público para promover um sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2015)

Sobre a educação inclusiva, temos uma grande vertente que norteia o ordenamento jurídico que é a primazia pela igualdade de educação para todos, inclusive assegurando tratamento especial para estas crianças.

Sendo assim, tratar-se-á da educação para as pessoas com deficiência no próximo capítulo, apresentando de forma sintética o histórico dessa luta pela igualdade na educação.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante toda a história da humanidade as pessoas com deficiência viveram à margem da sociedade, sejam por motivos culturais, socioeconômicos, ou ainda, por falta de acessibilidade aos seus direitos. O estigma social dessas pessoas tem relatos desde o início das primeiras civilizações, e a busca pela igualdade de direitos tornou-se algo recente.

Da análise histórica da vida em sociedade das pessoas com algum tipo de deficiência, percebe-se que a construção de um pensamento de igualdade para com essas pessoas demorou séculos e, até hoje, estas encontram dificuldades de fazer valer seus direitos.

Com a difusão dos ideais renascentistas, iluministas e humanistas, o homem passou a ser o grande protagonista de sua história, dando margem para que as pessoas com deficiência começassem a ser enxergadas não como seres doentes ou espécies de aberrações, mas como pessoas que necessitavam de atenções especiais.

Após a Segunda Guerra Mundial ocorreu uma reação mundial diante da barbárie cometida pelos nazistas e fascistas. O interesse em proteger os direitos humanos e sua dignidade toma grandes proporções dentro do mundo jurídico, sendo que em 1948, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos - cujo pressuposto indispensável era a integração da pessoa humana na sociedade e, claramente, influenciou na busca pela igualdade de direitos pelas pessoas com deficiência.

Notadamente, os direitos das pessoas com deficiência só ganharam definitiva força quando da promulgação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, mediante a Resolução da ONU n° 2.542/1975, que visava conseguir o desenvolvimento dessas pessoas em diversas habilidades e promover sua integração na vida normal.

Nesta resolução foi dada a primeira definição legal para o termo pessoa portadora de deficiência:

1 – O termo pessoa portadora de deficiência, identifica aquele indivíduo que, devido a seus “déficits” físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal (Assembleia Geral da ONU, 1975).



No Brasil, a Constituição Federal de 1988, marco histórico na democracia brasileira, instituidora do Estado Democrático de Direito após um período de autoritarismo, veio para consolidar os direitos humanos em sua mais abrangente extensão. Da detida análise da Constituição de 1988, infere-se que esta foi a primeira maior fonte de direitos assegurados às pessoas com deficiência no Brasil.

Ademais, várias Leis Infraconstitucionais foram elaboradas com o intuito de assegurar a plena efetividade do direito à igualdade, para as pessoas com deficiência. A primeira delas foi criada logo após a promulgação da Constituição, em 1989, dispunha sobre a integração social dessas pessoas, definia crimes e organizava as competências da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE¹.

Nesta esteira, em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 30 de março de 2007, em Nova Iorque, pela Organização das Nações Unidas - ONU, bem como seu Protocolo Facultativo. Este documento teve seu texto aprovado mediante o Decreto Legislativo n° 186, de 09 de julho de 2008, e, posteriormente, foi regulamentado pelo Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Na atualidade, tem-se como símbolo máximo da preocupação com a inclusão dessas pessoas na sociedade, tomando por base, a recente sanção do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.

Ademais, esta lei trouxe em seu art. 2° o conceito legal para o termo “pessoa com deficiência”, qual seja: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”, sendo explícita a preocupação com a interação desta população com o meio que a cerca (BRASIL, 2015).

Da análise das Leis criadas com intuito de acabar com a discriminação e desigualdade com essas minorias, percebe-se que em todas elas foram

1 A CORDE foi criada pelo Decreto n° 93.481, de 29 de outubro de 1986, posteriormente, foi transformada em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência pelo Decreto n° 6.980, de 13 de outubro de 2009, e atualmente, é denominada Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e atua como um departamento da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (Decreto 8.162, de 18 de dezembro de 2013).



ditados mecanismos que visam promover a inclusão destas pessoas por meio do acesso à educação como método para, posteriormente, inseri-las no mercado de trabalho e tornar efetiva sua participação na sociedade.

Às pessoas com deficiência foram reservados direitos iguais aos das sem deficiência, nos termos do que se obrigou a Constituição Federal sobre a igualdade formal e material de todos os cidadãos.

Mas a igualdade material, garantida na Constituição, para os portadores de deficiência gozar o direito pleno à educação implica na promoção de políticas públicas de acessibilidade, que reduzam as limitações provenientes de suas deficiências.

Nesta esteira, percebe-se que para a prestação de uma educação inclusiva são envolvidas mudanças importantes no conteúdo, nas habilidades exigidas e no ambiente de aprendizagem, sendo necessária à implementação de políticas públicas que facilitem a permanência de crianças com variados tipos de deficiências nas dependências escolares.

DA JUDICIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Adentrando novamente no aspecto jurídico da educação, já abordamos anteriormente tratar-se de um direito fundamental, inserido no rol dos direitos sociais previsto no *caput* do art. 6º da Constituição Federal que dispõe:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Sabe-se, no entanto, que os direitos sociais são normas de eficácia limitada, ou seja, como o próprio nome aponta, necessitam de outra norma infraconstitucional para produzirem seus efeitos, ainda, “traçam objetivos, metas ou ideias que deverão ser delineados pelo Poder Público para que produzam seus efeitos jurídicos essenciais [...]” (MENDES, 2015, p. 639).

Verifica-se, sobremaneira, que nem sempre o Estado é capaz de tornar este direito acessível à maioria da população, sendo por diversas vezes necessária à atuação do Poder Judiciário, visando conferir a máxima efetivi-



dade e prestação deste direito Constitucional, bem como para fiscalizar se as diretrizes ditadas têm sido seguidas.

Esse movimento de exigir-se do Estado uma prestação positiva através do Poder Judiciário demonstra uma mudança de paradigma, ocorrida com o advento da Constituição Federal de 1988, surgindo, o movimento que é hoje denominado de Judicialização do direito à educação. Nesse sentido, para Luís Roberto Barroso:

Judicialização significa que algumas questões de larga repercussão política ou social estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário, e não pelas instâncias políticas tradicionais: o Congresso Nacional e o Poder Executivo. Como intuitivo, a judicialização envolve uma transferência de poder para juízes e tribunais, com alterações significativas na linguagem, na argumentação e no modo de participação da sociedade. O fenômeno tem causas múltiplas. Algumas delas expressam uma tendência mundial; outras estão diretamente relacionadas ao modelo institucional brasileiro (2008, p. 3).

Nesta esteira, é fato notório que o direito ao acesso à educação pelas pessoas com deficiência, previsto pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e demais leis infraconstitucionais, é por diversas vezes limitado devido à falta de mecanismos sólidos e aptos a implementar a efetivação do mesmo, bem como pela inércia Estatal, fato notório também é que devido a esta inércia, o Poder Judiciário é por diversas vezes acionado para conferir efetividade às normas constitucionais, sobretudo, ao direito à educação, objeto do presente trabalho.

Desta maneira, o presente trabalho pautou-se em investigar como o Tribunal de Justiça de Minas Gerais vem decidindo acerca do direito à educação para as pessoas com deficiência.

A pesquisa de decisões judiciais foi feita através do sítio eletrônico do Tribunal de Justiça de Minas Gerais – TJMG, tendo como lapso temporal os meses de janeiro de 2018 a dezembro de 2018.

Foram utilizadas decisões de segunda instância da Justiça Estadual de Minas Gerais, sendo utilizados filtros de pesquisas com temática específica, qual seja “acesso à educação inclusiva”, sendo que, com os critérios utilizados foram disponibilizados 07 (sete) espelhos de acórdãos, a saber: 1.0689.15.000270-7/001, 1.0313.17.006008-8/001, 1.0024.13.341989-5/001,



1.0477.14.001010-9/002, 1.0480.17.003281-1/001, 1.0313.17.006106-0/001 e 1.0313.17.006106-0/002, restando estes subdivididos em:

Tipo de decisão:	Número de acórdãos:
Agravo de instrumento	03
Apelação cível	02
Remessa necessária	02

Fonte: Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJM) – sítio eletrônico. Período: 2018

Passa-se à percepção realizada dos casos analisados, iniciando-se pelos recursos de agravo de instrumento, que estão representados pelos autos de n.º 1.0480.17.003281-1/001, 1.0313.17.006106-0/001 e 1.0313.17.006106-0/002.

Sabe-se que o recurso de agravo de instrumento está previsto no artigo 1.015 do Código de Processo Civil, e, nos casos acima delineados, atacam decisões interlocutórias que versam sobre a concessão de tutela de urgência pelo Poder Judiciário. Essas tutelas de urgência visam proteger direitos que se não resguardados desde logo, poderão perecer.

Ao que consta das decisões analisadas, o Estado de Minas Gerais agravou as decisões proferidas em primeira instância que determinaram que o Estado, no prazo de 05 (cinco) e 30 (trinta) dias, respectivamente, disponibilizassem professores de apoio aos menores envolvidos.

Os agravantes, de forma superficial, alegaram a atribuição exclusiva do Administrador Público para decidir em que, como e quando investir, não cabendo ao Poder Judiciário qualquer interferência. Nostrêscas, foi negado provimento aos recursos e mantidas as decisões de primeiro grau, ao fundamento de que o direito à educação, previsto constitucionalmente, deve ser exercido por todos, sem exceção, e, no caso das pessoas com deficiência deve-se ser fornecido pelo poder público, maneiras de se fazer que o acesso a este direito se dê no ensino regular e em pé de igualdade com as demais pessoas, promovendo uma educação inclusiva e se, para tanto, a criança necessita de um professor de apoio para satisfazer este direito, os entes estatais tem obrigação de fornecê-lo.

Concernente aos recursos de apelação foram analisados dois casos, quais sejam os de n.º 1.0313.17.006008-8/001 e 1.0024.13.341989-5/001, sendo que nestes foram obtidos resultados diversos. Ao primeiro foi dado



provimento ao recurso do ente federativo municipal e ao segundo, foi negado provimento, mantendo a sentença de primeiro grau.

A apelação cível é a espécie de recurso apta a impugnar a sentença definitiva do juiz de primeiro grau, previsto no artigo 1.009 do Código de Processo Civil e, dos casos analisados, enfrentavam sentenças de mérito.

No primeiro caso, em que se foi dado provimento ao recurso do ente federativo municipal, a ação versava novamente acerca da disponibilização de professor de apoio à criança com deficiência. Na sentença de primeiro grau foi julgado procedente o pedido a fim de conferir a esta o direito de ser acompanhada e auxiliada por professor por tempo integral no momento em que se mantivesse na escola.

O argumento recursal não versava acerca do provimento do mérito e, sim acerca da ausência de interesse de agir, já que o município teria disponibilizado o professor de apoio antes de sua citação para comparecer aos autos. Segundo o Município, a genitora da criança teria solicitado à criança o professor de apoio e, antes dos 30 (trinta) dias conferidos à Administração Pública para a resposta ao requerimento administrativo, teria ajuizado ação. Neste sentido, foi dado provimento ao recurso de apelação da parte ré, ao fundamento de que não houve omissão do poder público, pois, antes que expirasse o prazo de resposta ao requerimento administrativo foi dado andamento à solicitação da genitora do infante, conferindo-lhe acesso inclusivo à educação no município.

Quanto à segunda apelação ora analisada, tem-se que o objeto da ação era a disponibilização de vaga a adulto em escola especial, voltada a alunos com deficiência intelectual, já que este não teria condições de se adaptar ao ensino regular, pois necessita de auxílio para atividades da vida diária, tendo a vaga sido negada pelo Município de Belo Horizonte, ao argumento de que não condiz com a política pública municipal que estabelece que o ensino inclusivo deve-se dar no ensino regular.

Em primeiro grau, foi julgado procedente o pedido do autor. O município réu apelou da sentença meritória sob o mesmo argumento utilizado para negativa administrativa, ou seja, que a política municipal é de que a educação inclusiva tem que ser prestada no ensino regular, visando conferir a máxima inclusão da pessoa com deficiência.

Em segundo grau, foi negado provimento ao recurso, ao fundamento de que, embora a Constituição e demais leis infraconstitucionais aduzam que



a educação para as pessoas com deficiência deve-se dar preferencialmente em ensino regular, junto aos demais alunos, nada impede que se, a pessoa com deficiência não apresente condições de se manter e ser incluída no ensino regular junto às demais pessoas, esta tenha promovido o ensino inclusivo em uma escola de educação especializada, sendo este o intuito da educação inclusiva.

No que toca às hipóteses de reexame necessário ora estudadas, delimitadas pelos acórdãos de n.º 1.0689.15.000270-7/001 e 1.0477.14.001010-9/002, verifica-se que em ambos os casos as sentenças de primeiro grau foram mantidas pelo Tribunal e versavam acerca da disponibilização de professor de apoio à criança matriculada na rede regular de ensino.

A remessa necessária, também conhecida pela doutrina como duplo grau de jurisdição obrigatório, não tem caráter de recurso, mas tão somente de uma forma de dar eficácia às decisões proferidas contrariamente aos entes federativos, visando conferir a conveniência do interesse público.

Dos casos em análise, conforme anteriormente exposto, tratavam-se de demandas judiciais que visavam tornar o direito à educação acessível às crianças com deficiência na rede regular de ensino, com a disponibilização de professores de apoio em todo período em que estivessem sob sua égide. Que, em primeiro grau tiveram os pedidos julgados procedentes e, em segundo grau, tiveram a sentença mantida para assim conceder o direito de inclusão aos infantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, verificou-se que há uma farta disposição legal no ordenamento jurídico brasileiro acerca do direito fundamental à educação e mais precisamente à educação inclusiva, sendo que tais disposições foram fruto de diversas campanhas e lutas para tentar dirimir o preconceito arraigado na sociedade.

Destaca-se que, para a efetivação desses direitos fundamentais o Estado necessita atuar ativamente através das políticas públicas. Entretanto, não raras às vezes o Estado se mostra omissivo na efetivação dos direitos, sendo necessária à atuação e intervenção do Poder Judiciário.



A pesquisa teve como objetivo geral investigar, no âmbito do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, como o Poder Judiciário mineiro vem decidindo acerca do acesso à educação das pessoas com deficiência.

Com a coleta de dados, verificou-se que, a maioria das demandas levadas ao Poder Judiciário mineiro acerca da educação inclusiva se dá devido à falta de efetivação e aplicabilidade de uma política pública já existente e delineada pela legislação infraconstitucional, que se refere à disponibilização e custeio de professor de apoio em tempo integral (no período em que estiver na instituição de ensino) à criança e adolescente matriculado no ensino público.

Desta maneira, percebe-se uma falha, na execução desta política pública, já que o Poder Judiciário tem que se fazer intervir em algo que deveria ser disponibilizado sempre que fosse solicitado pelo corpo docente e apoio pedagógico da instituição de ensino.

Diante do que foi exposto e pelo atual cenário político/democrático brasileiro, percebe-se que a política pública de inclusão tem sido falha no que tange o acesso à educação no estado de Minas Gerais e, nesse ínterim o Poder Judiciário mineiro tem atuado ativamente na implementação e consecução do direito à educação.

Salienta-se que essa atuação tem tido reflexos positivos, tendo em vista que em uma das demandas estudadas, verificou-se que antes de expirado o prazo de resposta a requerimento administrativo, o município disponibilizou apoio pedagógico a um menor (APL n.º 1.0313.17.006008-8/001).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David. *A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1992. Tese (Doutorado). -Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Resolução 2542 /1975. AG Index: A/RES/2542/75. Disponível em: <http://www.un.org>. Acesso em 20/01/20.

BARROSO, Luís Roberto. *Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática*. 2008. Disponível em: https://www.direitofranca.br/direitonovo/FKCEimagens/file/ArtigoBarroso_para_Selecao.pdf. Acesso em 13/01/2020.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Brasília, 05 out. 1988.



BRASIL. Congresso Nacional. *Estatuto da pessoa com deficiência*, de 06 de julho de 2015. Diário Oficial da União. Brasília, 06 jul. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*. Brasília: PFDC. 2003.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo n° 186, de 09 de julho de 2008; Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *O direito das pessoas com deficiência de acesso à educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

FERREIRA, WindyBrazão. *Direitos da pessoa com deficiência e inclusão nas escolas*. 2009. Disponível em <www.dhnet.org.br/dados/cursos/.../03_ferreira_direitos_deficiencia.pdf> Acesso em: 01/02/20.

GUGEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. 2012. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor> Acesso em: 21/01/20.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (org.). *A educação entre os direitos humanos*. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

HISTÓRICO DA APAE DE PASSOS. 2015. Disponível em <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Master/Meus%20documentos/Downloads/HISTORICO_DA_APAE_DE_PASSOS_maio_2015.pdf>. Acesso em: 13/01/20.

INSTITUTO BRASILEIRO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. *Cartilha IBDD dos direitos da pessoa com deficiência*. 2. ed. [rev. e atualizada]. Rio de Janeiro: IBDD. 2009. Disponível em: <<http://www.ibdd.org.br/arquivos/cartilha-ibdd.pdf>>. Acesso em: 21/01/20.

MELLETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. *O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5699/4711>> Acesso em 02/02/20.

MENDES, Ferreira Gilmar; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de direito constitucional*. 10 ed. São Paulo: Saraiva 2015.

MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 34 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração dos direitos das pessoas portadoras de deficiências*. 1975. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modulos/conteudo/conteudo.php?conteudo=306>>. Acesso em 01/02/20.



ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração universal dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 21/02/20.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.


SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito constitucional positivo*. 38 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. *Educação inclusiva na Constituição Federal de 1988: Uma questão ética e jurídica*. 2007. 145f. Dissertação de Mestrado - Pontifca Universidade Católica – PUC, Brasil, 2007.





A DIMENSÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, NA RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA NUMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, ASSESSORIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Jurema Alves Pereira

RESUMO

O presente artigo é parte das reflexões realizadas na tese: Há um outro modo de construir a relação escola família num sentido instituinte?: reflexões críticas sobre a experiência da extensão universitária da UERJ com o ensino fundamental público no município de Queimados/RJ, que apresentou como uma das categorias de análise a dimensão político pedagógica do Serviço Social, numa experiência de extensão, assessoria e estágio supervisionado de final de semana para estudantes trabalhadores. Como um resultado relevante das entrevistas realizadas com educadores é indicada a importância do pensamento de Paulo Freire no trabalho de aproximação escola família.

Palavras chave: Serviço Social. Projeto Político Pedagógico. Escola. Família



INTRODUÇÃO

O referido artigo trata-se de parte dos resultados de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Como parte dos procedimentos metodológicos foram realizadas 11 entrevistas com educadores da gestão municipal e de uma escola pública de ensino fundamental aonde o projeto de extensão Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ) da Faculdade de Serviço Social da UERJ, foi implementado no período de 2011-2014 e 2017-2018. No final da entrevista quando perguntados: “Que concepções teóricas e autores são referências para o seu trabalho na relação entre escola família?” A tendência dos profissionais foi indicar alguns autores, com poucos justificando qual a sua concepção de educação sobre o trabalho com família.

No entanto, chama-se atenção o fato de 4 educadores, dentre eles, o Secretário Municipal de Educação e a Subsecretária Pedagógica, terem citado como autor de referência para fundamentar o trabalho da escola junto às famílias, o educador Paulo Freire, sendo que uma professora que nesse momento é funcionária administrativa da escola, justifica a indicação do autor da seguinte maneira: “[...] eu gosto muito de Paulo Freire, eu gosto muito dessa questão do pensamento crítico, de você está sempre se avaliando” (Funcionária 1), reconhecendo a relevância de suas ideias.

Destaca-se também o fragmento da fala da Subsecretária Pedagógica Municipal sobre a importância de Paulo Freire no trabalho das escolas com relação às famílias, no aspecto referente a participação popular.

Olha, a gente fala muito da questão de Paulo Freire, porque Paulo Freire ele fundamenta a questão da participação popular, e é isso a família é a sociedade, a família é a comunidade, então essa comunidade precisa ter voz, essa comunidade precisa ter voto e essa comunidade precisa ter participação. Tem outros autores, mas Paul Freire é um..., ele fala muito disso, não só para o educador, mas para o cidadão e a família é o cidadão, é o cidadão participando da vida escolar do seu filho, é o cidadão opinando na vida escolar do seu filho, é o cidadão sendo sujeito. Acho que voz e voto, acho que esses termos resumem bem o que Paulo Freire pensa de Educação quando ele fala da autonomia, quando ele



fala da participação, acho que Paulo Freire é um dos autores que embasam esse trabalho que a gente está fazendo (Subsecretária Pedagógica Municipal).

Gadotti (1996) recupera um relato transcrito de um texto mimeografado de Paulo Freire de 1957, falando sobre sua experiência nos Círculos de Pais e Professores, destacando a participação como um meio de reeducar-se.

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho *com* -, deve a escola a começar a convidá-los a fazer visitas as suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação. [...] participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se. (FREIRE, 1957 apud GADOTTI et al, 1996, p. 96; suprimimos).

Freire (1982) numa das suas principais obras “Pedagogia do Oprimido”, conhecida internacionalmente, fez uma importante comparação sobre o modelo pedagógico conteudista, chamado pelo autor de “concepção ‘bancária’ de educação”, aonde o educando é entendido como um depositário de conteúdos, afastando-o da possibilidade de construção do saber e da transformação.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos, é de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses), equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que nessa distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.



Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca, inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Idem, 1982, p. 33; suprimimos).

Linhares (2003, p. 164) analisa a importância da “Pedagogia do Oprimido” como um texto que reforça a importância da escola popular como um meio de rompimento com a dominação.

Ao juntar o texto escolar ao contexto social, cultural e histórico, a Pedagogia do Oprimido exige que novas expressões sejam pronunciadas. Os dominantes sempre organizaram o mundo segundo seus interesses, impregnando a linguagem com seus valores e hierarquias. Portanto, se a escola popular não está comprometida em manter e ampliar as excluidências, as aprendizagens precisam romper com este tipo de ideias prontas, externas, fabricadas alhures e isoladas das buscas populares, para se fazer colada aos seus problemas do povo, num empenho de pensá-los e gestá-los, com a participação a mais ampliada possível

DESENVOLVIMENTO

Em função dessa indicação dos educadores entrevistados, a assistente social e pesquisadora da UERJ, incluiu as referências de Paulo Freire na tese, não prevista inicialmente, como uma maneira de demarcar a sua relevância para a educação brasileira, principalmente em função dos ataques que vem sofrendo nos últimos anos por grande parte de segmentos conservadores. Tais combates ao pensamento de Paulo Freire foi comentado em artigo publicado em 2019 que recupera as suas contribuições na formação e no exercício profissional dos assistentes sociais, intitulado: *Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010)* de Aline Maria Batista Machado, Andréa Melo da Silva e Graziela Mônica Pereira Tolentino¹.

1 O Brasil e o mundo conhecem o legado de Paulo Freire no campo da educação. Tanto é que desde 2012 esse grande intelectual segue patrono da educação brasileira, mesmo a contragosto de muitos conservadores que tentaram derrubar tal título em 2017, apoiados pela perspectiva do movimento Escola sem Partido, sob o argumento de que ele era um intelectual de esquerda e por isso não merecia a titulação. Fato que reflete bastante na conjuntura atual desde o golpe de Estado que derrubou a presidente Dilma Rousseff em 2016 (MACHADO; SILVA; TOLENTINO, 2019, p. 70).



Referindo-se ao início da articulação do Serviço Social com a figura e o pensamento de Paulo Freire, Machado, Silva e Tolentino, (2019), baseando-se nos estudos de Netto (2002), Abreu (2002) e Faleiros (2005) afirmam que a profissão aproxima-se das ideias do autor, no período denominado de Movimento de Reconceituação, acontecido no período de 1960 a 1980 (Idem, 2019, p. 74-75).

Esse foi um movimento de redimensionamento do arcabouço teórico metodológico do Serviço Social na América Latina que foi analisado historicamente por estudiosos da área que o definiram e demarcaram a sua existência entre os anos de 1965-1975 (NETTO, 1991 apud BASTISTONI, 2017, p. 137).

Portanto, a compreensão do seu processo na particularidade brasileira exige que o mesmo seja historicizado face ao significado econômico-social da Ditadura Civil Militar (1964-1985), em sua constituição, crise e desdobramentos na “transição democrática”, bem como as implicações da natureza do Estado autocrático, do novo padrão de acumulação e de dominação sobre as classes trabalhadoras No Brasil, a Reconceituação assumiu a perspectiva hegemônica de uma modernização conservadora e tecnocrática, expressa nas sistematizações teóricas dos Documentos de Araxá e de Teresópolis, com traços de funcionalidade com o regime autocrático (NETTO, 1991 apud BASTISTONI, 2017, p. 137).

Entretanto, no interior desse movimento com traços conservadores, foram criadas alternativas contra hegemônicas que questionaram as bases teórico metodológicas da formação e do exercício profissional do Serviço Social, influenciado por movimentos de contestação da ditadura brasileira e latino-americana, gerando condições para a construção de experiências, como a realizada na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), construindo uma proposta de atuação conhecida como “Método BH²” realizada entre os anos de 1972-1975. Esta unidade acadêmica,

- 2 Belo Horizonte – região metropolitana em ampla industrialização e modernização desde meados dos anos de 1950 – foi campo político das elites reacionárias articuladoras do Golpe de 1964, como analisa Starling (1986). Entretanto, na contratendência, foi cenário de importantes movimentos populares e sindicais, com a existência de uma forte tradição estudantil – democrática e de perspectivas revolucionárias e socialistas. Foi na capital mineira que se deu de início a influência das ideias do filósofo Pe. Henrique Vaz de Lima (teólogo jesuíta, estudioso da filosofia hegeliana e marxista, divulgador da Revue d'Action Populaire, publicada pelos jesuítas franceses) junto aos militan-



[...] no contexto do regime autocrático, foi um núcleo de *oposição e contestação*, sob os influxos das mudanças acadêmico-profissionais da Reconceituação, tal como nos países de língua hispânica, tornando-se a formulação inicial e abrangente da perspectiva renovadora de *intenção de ruptura* no Brasil, como qualifica. (NETTO, 1991, p. 276-277 apud BATISTONI, 2017, p. 137; grifos do autor).

Esse movimento de oposição aos fundamentos conservadores da profissão, segundo análises de Iamamoto (1998 apud BASTITONI, 2017) foi instigado por alguns aspectos preocupantes sobre a trajetória histórica do Serviço Social, esses pontos foram unificados e sintetizados por Batistoni (2017, p. 139) nos seguintes elementos:

1) a busca pela construção de um novo Serviço Social/Trabajo Social latino-americano, enraizado em seus processos sócio-históricos e capaz de decifrar os rumos de sua condição de dependência com os países centrais, contextualizando a inserção profissional; 2) os esforços de reconstrução do próprio Serviço Social, na recusa e crítica ao tradicionalismo, denunciando a sua pretensa neutralidade político-ideológica e debilidade teórica; 3) a necessidade de atribuir um estatuto científico ao Serviço Social; 4) a afirmação do compromisso com as lutas dos “oprimidos” pela “transformação social”, numa explícita politização da ação profissional; e 5) a reestruturação da formação profissional na articulação entre ensino, investigação e prática profissional, evidenciando serem as escolas universitárias o principal lócus da Reconceituação.

Neste sentido, Batistoni (2017) com base nas análises de Netto (1991), Iamamoto (1998) e Quiroga (1989) afirma que:

No plano da orientação teórica e metodológica, o movimento conformou-se com base eclética e heterogênea; inicialmente polarizado pelas teorias desenvolvimentistas e identificado com o universo do amplo “pensamento crítico”, alcançou as primeiras aproximações do

tes da Juventude Universitária Católica (JUC) que deu origem ao nome Ação Popular, base do surgimento da organização de esquerda Ação Popular (AP) (SILVA, 1991). Além disso, a Organização Revolucionária Marxista – Política Operária (ORM-Polop) H também teve forte enraizamento com quadros estudantis, intelectuais e operários. Teve início o estudo da crítica da economia política entre seus intelectuais, que, no exílio, desenvolveram a teoria da dependência (Rui Mauro Marini, Vânia Bambirra e Teotônio dos Santos). A vinculação dessa militância na experiência da ESS/UC também será objeto de estudo de suas bases políticas e ideológicas (BATISTONI, 2017, p. 141).



Serviço Social à rica e diversificada tradição marxista (BATISTONI, 2017, p. 139).

Dando continuidade à análise da experiência implementada pelo Serviço Social da UCMG, Batistoni (2017) destaca a existência de assistentes sociais professores, ligados ao trabalho do “[...] serviço Social rural, de educação popular, vinculadas ao Movimento de Educação de Base, orientada pela pedagogia de Paulo Freire, e de práticas institucionais de desenvolvimento de comunidade (Idem, 2017, p. 139; suprimimos). A autora, enfatiza ainda que essas experiências tiveram relevância pois tornaram-se a partir do final da década de 1950 “[...] um dos vetores dos primeiros questionamentos às bases tradicionais do Serviço Social e apontando a possibilidade de vinculá-lo a projetos societários pertinentes aos interesses das classes trabalhadoras (BATISTONI 2017, p. 139; suprimimos).

No entanto, Machado, Silva e Tolentino (2019) analisando criticamente o “método BH”, reconhecem a sua relevância para o questionamento do Serviço Social sobre os seus fundamentos tradicionais, porém reforçam a visão equivocada construída em suas formulações por indicar um certo messianismo do trabalho profissional.

O “método BH” surge em Belo Horizonte (MG) entre 1972 e 1975, como alternativa ao tradicionalismo profissional no processo de “intenção de ruptura”. Seus formuladores consideravam que o objeto de sua atuação era “a ação social da classe oprimida”, seus objetivos meios era “a conscientização, a capacitação e a organização” e seus objetivos fins era a “transformação da sociedade e do homem”. Cabe dizer que se o objeto de atuação da profissão fosse mesmo a “ação social da classe oprimida”, como pensavam os formuladores do “método BH”, os resultados da intervenção dos assistentes sociais ficariam totalmente submetidos à ação social dessa classe. Com isso, entendia-se que se tal classe não agisse, a profissão de Serviço Social era a responsável por tal imobilismo. O que significa que naquela época a profissão abarcava uma responsabilidade enorme pela transformação social, quando, na verdade, profissão nenhuma pode assumir tamanha tarefa, pois a transformação da sociedade advém da luta de classes, e não da luta de uma profissão. Ademais, ainda que a educação popular contribua com o processo de conscientização dos sujeitos sociais, se esses sujeitos, por meio da práxis em processos mais amplos e complexos, não se dispuserem a transformar o mundo, isto



é, a participarem da luta de classes, nada muda. Daí o Serviço Social não poder tomar a “ação social da classe oprimida” como objeto de atuação (Idem, 2019, p. 75).

E as autoras mostram que como a partir da pedagogia de Paulo Freire, orienta-se a perspectiva do trabalho educativo numa outra direção.

Acontece que desde aquela época a perspectiva freireana já afirmava que na qualidade de educador popular, o profissional pode estimular a consciência crítica e o desvelamento da realidade, mas não se responsabilizar pela ação do educando, pois tal ação já não cabe ao profissional, mas os assistentes sociais envolvidos nesse processo de luta contra uma conjuntura de repressão política e militar não captaram esse entendimento (Idem, 2019, p. 75).

Outra análise de grande importância, formulada por Batistoni (2017) sobre essa experiência acadêmica, refere-se à vinculação entre formação profissional de estudantes de Serviço Social por meio do estágio supervisionado e as práticas extensionistas, o que se diferencia de outras experiências de cunho metodológico na época da Reconceituação, que se tem conhecimento na América Latina.

A proposta alternativa formulada pela equipe docente da ESS/UCMG efetivou-se tanto no âmbito da elaboração teórica, da reestruturação curricular da formação, quanto da experimentação via projetos de extensão e campos de estágio. Esses são demonstrativos das suas preocupações teórico-práticas, operacionalizando com consistência, rigor, inteligência e coragem *mecanismos institucionais* da universidade e determinados espaços do exercício profissional (Idem, 2017, p. 142; grifos da autora).

Entretanto, Batistoni (2017) assim como outros autores clássicos do Serviço Social brasileiro destacam as possibilidades e os limites dessa experiência mineira, assim como características equivocadas, tendo em vista o próprio contexto ditatorial em que aconteceu, e ainda estabelecem críticas a apropriação do pensamento freiriano.

Tais definições trazem profundos equívocos e limitações, em que pese o reconhecimento da tentativa de historicizar o objeto e objeti-



vos profissionais, o repúdio à neutralidade e ao transclassismo típicos do tradicionalismo profissional. Carregam as ilusões características de uma parcela da vanguarda profissional progressista naquele momento, atualizando as marcas messiânicas no trato dos profissionais, mediados pelos processos educativos da ‘pedagogia do oprimido’, inspirados na perspectiva de Paulo Freire, decorrendo uma visão polarizadora da sociedade, dividida entre opressores e oprimidos (Idem, 2017, p. 145).

Assim, alguns teóricos do campo do Serviço Social e de outras áreas, intitulam Paulo Freire como idealista, não estando neste sentido, coerente com a vertente marxista. Entretanto, Machado, Silva e Tolentino, (2019) realizam uma outra interpretação, acreditando na potencialidade do pensamento do autor para dimensão educativa do trabalho assistente social, numa visão crítica. “A despeito dessa divergência, cabe destacar que Freire adota a categoria *práxis* como uma das categorias fundamentais da educação popular. Ao destacar essa categoria filosófica central do marxismo, o autor demonstra uma visão crítica oposta ao idealismo” (Idem, 2019, p. 72; grifo das autoras). E as pesquisadoras concluem suas análises a respeito da polêmica sobre Paulo Freire e o Serviço Social afirmando que “[...] nesse sentido, partimos do pressuposto de que o ecletismo não estava em Freire, e sim nos autores do Serviço Social que outrora interpretaram equivocadamente suas ideias” (Idem, 2019, p. 72; suprimimos).

Com isso, Machado, Silva e Tolentino, (2019) destacam a relevância do resgate do pensamento freiriano para a educação popular e para a dimensão educativa do trabalho do assistente social em termos instrumentais e na construção de uma cultura democrática e da consciência crítica das classes subalternas.

Mas, em termos técnico-operativos, podemos dizer que (no estímulo à consciência crítica e a uma cultura democrática) a metodologia da educação popular é fundamental, pois, ao mesmo tempo em que busca desvelar a realidade social e contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica das classes subalternizadas — a partir de categorias como *diálogo*, *conscientização*, *práxis*, *participação*, entre outras —, luta pelo protagonismo dos sujeitos sociais almejando a transformação social. Isso significa que esse tipo de educação, enquanto *práxis educativas*, visa estimular a *práxis* social, com vistas à transformação



da sociedade. Daí defendermos o legado de Paulo Freire na história do Serviço Social brasileiro e atualidade de suas contribuições sobre educação popular (Idem, 2019, p. 85; grifo das autoras).

Como um desdobramento da influência do pensamento de Paulo Freire, no debate da dimensão pedagógica do trabalho do assistente social será utilizada resumidamente a referência de Marina Maciel Abreu em sua publicação: *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*, dentre outros, em função do seu embasamento na concepção de educação gramsciana e a importância dessa discussão para o trabalho profissional.

Abreu (2010, p. 52; suprimimos) a partir do pensamento de Gramsci vai analisar a “função intelectual” do assistente social afirmando que esse “[...] nem sempre desempenha funções intelectuais na sociedade porque, de acordo com a concepção gramsciana, embora reconhecendo todos os homens como intelectuais, na medida que todos são filósofos [...]”, não serão todos que desempenharão, “[...] essa função na dinâmica das relações sociais”.

Assim, a autora defende que:

A função intelectual, em Gramsci, encontra-se contida não no que é intrínseco a essas atividades, mas no conjunto do sistema de relações no qual se encontram os indivíduos que as personificam, isto é, na função social da categoria profissional dos intelectuais na organização da cultura, mediante exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, ou seja, nas funções de coerção e consenso (direção e domínio). Assim, a função intelectual do assistente social define-se de acordo com o critério gramsciano de distinção entre as atividades intelectuais e não intelectuais, o qual se encontra desenvolvido vinculado aos processos de formação das classes sociais e da organização da cultura (Idem, 2010, p. 52).

Abreu (2010) referenciando-se no pensamento gramsciano afirma que a burguesia, como aquela que detém os meios de produção, como “[...] a classe detentora do capital, em seu processo de constituição, desenvolve as mais amplas camadas de intelectuais”, não apenas desdobrando, majoritariamente, “[...] suas funções essenciais em novas especializações pro-



fissionais [...]”, como também criando, “[...] – com o objetivo de qualificar técnicos para o desempenho dessas funções – o mais complexo sistema educativo de formação dos intelectuais, onde a escola é o principal e o mais importante instrumento” (Idem, 2010, p. 52; suprimimos).

Tal afirmação pode justificar a relevância da dimensão educativa do trabalho do assistente social também no espaço escolar, como será apresentada nesta tese a experiência desenvolvida pelo projeto de extensão PESC-CAJ/FSS/UERJ, que foi coordenado pela pesquisadora, em conjunto com estudantes de Serviço Social.

Com relação as práticas educativas implementadas por assistentes sociais, Abreu e Cardoso (2010) resgatam o seu duplo caráter no sentido que tanto pode colocar-se na direção dos interesses dominantes ou estar voltado para possibilidade de construção da consciência crítica das classes subalternas.

Historicamente, as práticas educativas desenvolvidas pelos assistentes sociais vinculam-se, predominantemente, à necessidade de controle exercido pelas classes dominantes, quanto à obtenção da adesão e do consentimento do conjunto da sociedade aos processos de produção e reprodução social consubstanciados na exploração econômica e na dominação político-ideológica sobre o trabalho. Em contraposição a essa tendência, evidencia-se, nas três últimas décadas, no desenvolvimento profissional no contexto brasileiro, a construção de práticas educativas consubstanciadas no estabelecimento de vínculos e compromissos com a perspectiva societária das classes subalternas, fundadas nas conquistas emancipatórias da classe trabalhadora e de toda a humanidade – base do projeto ético-político profissional alternativo do Serviço Social, consolidado, nos anos de 1980 e 1990 (ABREU; CARDOSO, 2010, p. 594).

As autoras com base em Gramsci argumentam que a dimensão pedagógica do Serviço Social está inscrita na “[...] prática profissional no campo das atividades educativas formadoras da cultura, ou seja, atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, também entendido como sociabilidade” e completam que “a formação da cultura, no pensamento gramsciano, adequa-se às necessidades do padrão produtivo e do trabalho, sob a hegemonia de uma classe” (Idem, 2010, p. 594; suprimimos).



Abreu e Cardoso (2010) referiram-se à existência de diferentes perspectivas educativas que conformam o trabalho político pedagógico do assistente social na história da profissão no Brasil e a partir de produções anteriores de “[...] (ABREU, 2002, 2004), apontam dois eixos definidores dos perfis pedagógicos das práticas educativas em Serviço Social: a ajuda³ e a participação” (Idem, 2010, p. 597).

As mesmas analisando o contexto atual a partir do neoliberalismo e da contrarreforma do Estado brasileiro (BHERING; BOSCHETTI, 2011) que minimiza os direitos de cidadania, apontam para o retorno dos princípios e práticas respaldadas na ajuda que também impactam diretamente no trabalho profissional do assistente social e conseqüentemente na construção de uma dimensão pedagógica emancipadora.

Esse processo, nos marcos da reforma do Estado, a partir dos anos 1990, refuncionaliza o padrão assistencial estatal no atendimento das necessidades das classes subalternas, tendo como fundamento a solidariedade indiferenciada da sociedade sob a forma de ajuda, em detrimento da garantia do direito. A reestruturação da solidariedade indiferenciada da sociedade, ou seja, da solidariedade social, reconfigura-se como uma necessidade da redefinição neoliberal das políticas sociais, de substituição/negação do chamado pacto de solidariedade social, sob a organização estatal consubstanciada em princípios redistributivistas (via sistemas de proteção social), pela solidariedade ‘voluntária’ amparada em princípios humanistas de ajuda centrados na filantropia – base da institucionalização do chamado “terceiro setor” (ABREU; CARDOSO, 2010, p. 601).

- 3 Abreu e Cardoso, (2010, p. 597) resgataram como a perspectiva da ajuda encontra-se vinculada a história profissional do assistente social, desde os primórdios. A ajuda é o eixo que marca a constituição do Serviço Social, desde a sua institucionalização como profissão, nos Estados Unidos, na segunda década do século XX, mantendo-se até o momento atual. Surge na profissão como o conteúdo do Serviço Social de Caso, enquanto “ajuda psicossocial individualizada”, que, na formulação de Mary Richmond (1950, 1977) refere-se a um tratamento prolongado e intensivo, centrado no desenvolvimento da personalidade, com vistas na capacitação do indivíduo para o ajustamento ao mundo que o cerca. A “ajuda psicossocial individualizada” vincula-se às estratégias de reforma moral e de reintegração social impostas pelas necessidades organizacionais e tecnológicas, introduzidas com a linha de montagem nos moldes fordista e taylorista, em relação à formação de um novo tipo de trabalhador. Trata-se do trabalhador fordiano, base de uma nova sociabilidade – o americanismo. Esse padrão cultural é difundido a todo o mundo capitalista, no pós-Segunda Guerra Mundial, sob a hegemonia dos Estados Unidos, nos marcos do desenvolvimento e crise do Estado de bem-estar. Tal padrão societário se consolida, nesse período, nos países centrais e mantém-se durante 30 anos (anos gloriosos) quando entra em crise. Tem-se, então, o desenvolvimento e crise da chamada “cultura do bem-estar”



Abreu e Cardoso (2010) debatem ainda a importância de se considerar “a mobilização social e a organização, como elementos constitutivos e condição indispensável na concretização das práticas educativas desenvolvidas pelo assistente social [...], sendo essas entendidas de diferentes maneiras de acordo com os “[...] projetos profissionais e societários no qual encontram-se vinculados (ABREU; CARDOSO, 2010, p. 600; suprimimos).

[...] Projetos de interesse das classes subalternas ou projetos de interesses das classes dominantes, cujas perspectivas são, respectivamente: de superação da sociedade capitalista, tendo como horizonte a conquista da emancipação humana, passando pelas lutas democráticas e pelo fortalecimento de processos emancipatórios das classes subalternas e de toda a sociedade; e de manutenção da ordem capitalista, tendo como exigência a subalternidade da classe trabalhadora, enquanto segmento das classes subalternas (Idem, 2010, p. 600; suprimimos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As autoras concluíram as análises sobre mobilização social e as práticas educativas do trabalho do assistente social, reforçando a relevância da leitura sobre a contradição existente no interior das instituições e consequentemente na ação profissional, que no entanto, não impedirão “[...] uma atuação comprometida com os interesses das classes subalternas, mas impõem exigências e desafios para a construção autônoma dessas classes, tendo como horizonte a perspectiva da emancipação humana [...]” (Idem, 2010, p. 601; suprimimos). No fechamento das suas reflexões utilizam novamente de forma muito pertinente, a referência de Gramsci sobre o novo intelectual.

[...] no enfrentamento dos desafios e exigências presentes nos processos de mobilização social e organização das classes subalternas, o “modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente...” (GRAMSCI, 1989 apud ABREU, 2010, p. 601; suprimimos).

Neste sentido, torna-se fundamental no trabalho do Serviço Social na área de educação que a dimensão político pedagógica norteie as ações e



projetos profissionais na direção do Projeto Ético Político do Serviço Social de maneira a manter uma direção social marxista, voltada para a perspectiva da garantia de direitos e da possibilidade de ampliação da consciência crítica dos sujeitos com os quais as assistentes sociais trabalham.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. *Lutas sociais e desafios da classe trabalhadora: reafirmar o projeto profissional do serviço social brasileiro*. Serviço Social e Sociedade. São Paulo [online]. 2017, n.129, pp.366-386.

ABREU, M. M. *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

ABREU, M. M. CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. In: ABEPSS; CFESS (Org.). *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: Cfess/Abepss, UnB, 2010, p. 593-608.

BATISTONI, M. R. O Movimento de Reconceituação no Brasil: o Projeto Profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1964-1980). In: *EM PAUTA - Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 2 Semestre de 2017 - n. 40, v. 15, p. 136 – 150.

FALEIROS, V. P. *Reconceituação do serviço social no Brasil: uma questão em movimento*. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 84, 2005.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. (Org.) *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. Cortez Editora/Instituto Paulo Freire. São Paulo. Abril de 1996.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IAMAMOTO, M. V. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação social no Brasil*. 2ª edição. São Paulo. Cortez. 1999.

LINHARES, C. e TRINDADE, M. N. (Orgs.). Memórias e narrações como leitura e releitura do mundo em Paulo Freire. In: Linhares, C.; Trindade, M. N. (Orgs.), *Compartilhando o Mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 (Biblioteca Freiriana, V.7). 2003.




MACHADO, A. M. B.; SILVA, A. M. da; TOLENTINO, G. M. P. *Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010)*. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 134, p. 70-87, jan./abr. 2019.

NETTO, J. P. A crítica conservadora à reconceituação. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, Cortez, v. 2, n. 5, p. 59-75, 1981.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e serviço social*, São Paulo: Cortez, 1992. NETTO (2002).

NETTO, J. P. *Projeto Ético-político do Serviço Social*. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. São Paulo: Cortez, 2006. p.161-193.





AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO (AAP) COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Renato Euclides Martinelli

RESUMO

A avaliação escolar é um instrumento utilizado para orientar a aprendizagem, auxiliando na identificação de dificuldades. Uma das avaliações aplicadas à Educação Básica é a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), aplicada quatro vezes ao ano, em todas as escolas da rede estadual de São Paulo. Assim sendo, este artigo busca apresentar os pressupostos da AAP e como ela pode contribuir, em conjunto com outras ferramentas de avaliação, para o redirecionamento das práticas docentes, visto que os índices extraídos nos resultados das AAPs são utilizados para produzir orientações aos educadores e desenvolver programas e projetos que atuem nas dificuldades dos alunos.

Palavras chave: Educação básica. Avaliação escolar. Avaliação da Aprendizagem em Processo. Prática docente.



INTRODUÇÃO

A palavra avaliar vem do latim *a+valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo, o que permite compreender, sob este prisma, que avaliar seria atribuir um juízo de valor sobre determinado processo para verificação da qualidade do seu resultado. Segundo o Dicionário Aurélio, avaliar significa *determinar o valor ou valia de; apreciar o merecimento de; reconhecer a força de; fazer ideia de; estimar; ajuizar; calcular* (FERREIRA, 2006).

No contexto educacional a avaliação apresenta várias facetas, podendo determinar o sucesso ou o fracasso de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender. Ela não se origina e não atua por si mesma, mas dialoga com conceitos teóricos e metodologias que vão de encontro ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), de acordo com a realidade de cada escola.

O ato de avaliar é dinâmico e vai dar suporte e determinar diferentes caminhos para uma prática pedagógica que promova melhorias na qualidade de ensino, podendo ser realizado de forma interna ou externa.

A partir de observações realizadas na carreira docente foi possível observar que as avaliações acontecem como um processo autoritário, servindo apenas para classificar e quantificar o que os alunos sabiam, o que instigou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e avaliativas, pois como instrumento, a avaliação deve servir para diagnosticar se a aprendizagem do conteúdo proposto foi efetiva e se os alunos atingiram os objetivos previstos.

Segundo Lima (1996) para a avaliação servir para a democratização do ensino, deve-se modificar sua utilização de classificatória para diagnóstica, o que irá ajudar na progressão dos alunos e no aperfeiçoamento da prática pedagógica. Assim, os instrumentos de avaliação diagnóstica disponíveis podem (e devem) ser utilizados de maneira estratégica para identificar as lacunas no aprendizado e fortalecer propostas que possam promover uma aprendizagem significativa para os alunos.

Dentre as ferramentas disponíveis para avaliação diagnóstica destaca-se a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), que tem a finalidade de identificar as dificuldades dos alunos. Seus indicadores devem ser usados para desenvolver ações com o intuito de transformar o processo de ensinar e aprender em algo criativo, reflexivo, transformador e, acima de tudo, democrático, favorecendo uma educação de qualidade.



Sendo assim, este estudo apresenta, a partir de pesquisa bibliográfica, aspectos referentes à avaliação escolar, com foco nos pressupostos da AAP e como, quando utilizada corretamente, pode contribuir, em conjunto com outras ferramentas de avaliação, para o redirecionamento das práticas docentes, pois conjectura-se que ao identificar o nível de conhecimento dos alunos, o professor pode direcionar as propostas pedagógicas para uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

DESENVOLVIMENTO

Durante toda História da Educação no Brasil diversas tendências pedagógicas foram vivenciadas e, com elas, o tema avaliação sempre foi motivo de divergências, pois esta, muitas vezes foi vista como um instrumento classificatório e de punição, que levava à exclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A avaliação é um processo democrático, de ação transformadora, diagnóstica e estimuladora da aprendizagem. É de caráter reflexivo da prática pedagógica, constituindo-se o princípio de um processo e não o fim.

Ao diagnosticar as defasagens dos alunos o professor poderá redirecionar e replanejar sua proposta de modo a favorecer o aprendizado de todos os alunos, com atenção especial àqueles que tem algum tipo de defasagem dos anos iniciais.

A avaliação no contexto escolar é uma ação necessária para identificar dificuldades e promover uma aprendizagem mais significativa, já que, ao diagnosticar uma deficiência, o professor pode replanejar suas ações de modo a ajustar as propostas pedagógicas de acordo com a necessidade de seus alunos.

A escola cumpre uma função social, deve formar para a cidadania, e isso implica em promover a construção do conhecimento e saberes necessários para a vida em sociedade. Assim sendo, é de grande importância que todos os alunos possam aprender de forma democrática, cada um no seu ritmo, porém tendo suas necessidades supridas.

Na educação básica, na esfera pública, geralmente as salas de aula são formadas por 35, 40 alunos, de modo que não se espera que todos tenham os mesmos conhecimentos e as mesmas dificuldades/habilidades. Cada



aluno é único e aprende no seu ritmo, o que torna o trabalho do professor complexo. Neste sentido, ferramentas que permitam identificar as dificuldades dos alunos são importantes para balizar as propostas pedagógicas.

Desde muito cedo a avaliação é uma atividade presente no cotidiano das pessoas. Como destaca Sedemaca (2017), somos avaliadores informais e, para isso, não utilizamos nenhum tipo de procedimento sistemático ou evidências comprovadas formalmente, mas usamos nossas experiências, conhecimento e gostos particulares para avaliar situações corriqueiras do dia a dia.

Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p.36) o conceito de avaliação não é novo e suas raízes remontam aos primórdios da história humana:

O homem de Neanderthal praticou-a ao determinar que tipos de madeira se prestavam à confecção das melhores lanças, assim como os patriarcas persas ao selecionar os pretendentes mais adequados para suas filhas ou os pequenos proprietários rurais da Inglaterra, que abandonaram seus arcos curtos (bestas) e adotaram os arcos longos do País de Gales.

Na definição do dicionário Michaelis Uol (2019a, p. 01) avaliação é o ato ou efeito de avaliar(-se), ou ainda, “apreciação, cômputo ou estimação da qualidade de algo ou da competência de alguém”. Já para o termo “avaliar”, as definições apresentadas são mais amplas e compreendem:

Calcular ou determinar o valor, o preço ou o merecimento de [...]; reconhecer a intensidade, a força de [...]; apreciar o valor de algo ou alguém [...]; fazer o cômputo de; calcular, computar, orçar [...]; supor previamente; julgar segundo certas probabilidades; pressupor, presumir [...]; Considerar (-se), julgar (-se), ter (-se) em conta de [...]. (MICHAELIS UOL, 2019b, p. 01; suprimimos).

Assim, o conceito de avaliar engloba uma série de possibilidades que podem ser aplicadas nas mais variadas esferas da atividade humana e que permite ao indivíduo ter uma percepção mais apurada para a tomada de decisões.

Na percepção de Luckesi (2000) o ato de avaliar está a serviço da obtenção do melhor resultado possível, o que implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável,



bonita ou feia. Avaliar um aluno implica acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí decidir o que fazer. A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição, sem a qual não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente.

A avaliação deve fazer parte da rotina da sala de aula, tem de ser planejada como um dos aspectos integrantes do processo ensino-aprendizagem e, segundo Luckesi (2000), não pode continuar sendo vista como a tirana da prática educativa.

Embora a avaliação não seja uma ferramenta classificatória, Sedemaca (2017) pontua que alguns professores direcionam seus esforços para análises quantitativas da avaliação, valorizando e investindo menos no aspecto qualitativo, diagnóstico do desenvolvimento dos alunos.

Luckesi (2013) apresenta um paralelo entre avaliação e exame escolar. De acordo com o autor a história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto a história dos exames escolares já é um tanto mais longa. Os exames escolares da forma como hoje são conhecidos e praticados nas escolas foram sistematizadas no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade.

A avaliação da aprendizagem somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para se referir ao cuidado necessário que os educadores deveriam ter com a aprendizagem de seus alunos. Nesse período Tyler estava preocupado com o fato de que a cada 100 crianças que ingressavam na escola, somente 30 eram aprovadas, ou seja, anualmente, permaneciam resíduo de 70 reprovadas, o que permite conjecturar que elas não tinham processado uma aprendizagem satisfatória (LUCKESI, 2013).

Luckesi (2013) relata ainda que, do ponto de vista de Tyler, essa perda era excessiva, então, propôs que se pensasse e se usasse uma prática pedagógica que fosse eficiente e, para tanto, propôs o ensino por objetivos, o que significava estabelecer, com clareza e precisão, o que o aluno deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse.



Segundo Fernandes (2009, p. 21), a avaliação é “um componente indissociável do processo constituído pelo ensino e pela aprendizagem, é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos”.

É por meio da avaliação que as escolas poderão reorganizar o currículo, enriquecendo-o e os professores podem adequar o ensino com maior ou menor ênfase na experimentação ou na resolução de problemas favorecendo uma aprendizagem significativa (SOUSA, 2015).

Os alunos, por sua vez, poderão obter mais êxito nos estudos e os pais e dirigentes de ensino podem acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos e educá-los com maior interesse. Entendida dessa forma, Hadji (2001) pondera que a avaliação pode ser propulsora de uma ampliação do êxito na escola, possibilitando uma prática pedagógica a serviço das aprendizagens no seu interior.

Frente às dificuldades que se impõem quanto à melhoria da qualidade da educação, a avaliação destaca-se como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente, uma vez que se constitui prática reflexiva do processo ensino-aprendizagem (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009).

Considerando, pois, que a avaliação da aprendizagem escolar deve acontecer como um processo contínuo, percorrendo todo o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, e pensada como um componente substancial do processo educativo, o ato de avaliar sempre se fará presente, desde que a sua intenção seja a melhoria de todo o processo educativo.

Segundo Perrenoud (1999) a avaliação da aprendizagem é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.

Diante dessa afirmação, é pertinente lembrar que cada aluno reage diferentemente à construção do conhecimento. Logo, não se pode exigir que todo educando se desenvolva igualmente nos componentes curriculares.



Para isso, é preciso que o professor seja capaz de diversificar as atividades avaliativas, explorando mais o desenvolvimento individual do aluno.

Vale lembrar que, além de diagnosticar, a avaliação tem a função de propiciar a auto compreensão do nível e das condições em que se situam tanto o educando quanto o educador. Esse reconhecimento do limite e da amplitude de onde se está possibilita uma maior motivação e, conseqüentemente, contribui para o aprofundamento da aprendizagem (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009).

Para Vasconcellos (1998), a avaliação é um processo abrangente da existência humana que implica reflexão sobre a prática, no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e, a partir dos resultados, planejar tomadas de decisão sobre as atividades didáticas posteriores. Nesse contexto, a avaliação deveria acompanhar o aluno em seu processo de crescimento, contribuindo como instrumento facilitador da aprendizagem.

Faz-se necessário, ainda, distinguir a prática de avaliar da de examinar. Segundo Luckesi (2011), o ato de avaliar é processual, inclusivo, dialógico, investigativo e diagnóstico e implica dois processos articulados e indissociáveis: o de diagnosticar e o de decidir. Visto por esse viés, tal ato parte da situação presente, da investigação, da pesquisa, do diagnóstico para, em seguida, propor soluções.

Para aprender e praticar, de forma efetiva, a avaliação da aprendizagem, é necessário fazer uma “desconstrução” das crenças mais arraigadas e de hábitos de ação presentes na prática cotidiana. É necessário “transitar do senso comum para o senso crítico nesse âmbito de conhecimento” (LUCKESI, 2011, p. 178).

Diante disso, Sedemaca (2017) aponta para a necessidade de se compreender que avaliar jamais foi uma tarefa simples ou fácil e que tornar esse processo mais justo no interior das salas de aula exige uma maior compreensão de suas finalidades em confronto com as do trabalho pedagógico. Assim, a avaliação cumprirá diferentes propósitos, funções ou modalidades: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica tem um caráter preventivo. As informações obtidas auxiliam o professor a planejar intervenções iniciais, propondo procedimentos que levam os alunos a atingir novos patamares de conhecimento. Seu caráter diagnóstico possibilita a análise dos conhecimentos,



aptidões, interesses e outras qualidades do aluno, determinando as habilidades já desenvolvidas pelos alunos no início do ano letivo, período ou ano. Com ela pode-se determinar as causas subjacentes de dificuldades de aprendizagem (SOUSA, 2015).

Luckesi (2011, p. 197) observa que qualquer avaliação, por si só, é diagnóstica. Ele explica que considerar a avaliação diagnóstica “constitui um pleonasma, uma tautologia. Toda avaliação pelo próprio fato de ser avaliação, deve ser diagnóstica. Trata-se de característica constitutiva sua”.

Da mesma forma, para Hadji (2001), toda avaliação é diagnóstica. Ele observa que, na verdade, a avaliação anterior à ação de formação é avaliação prognóstica

[...] na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado ao aprendiz, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptado a seus conhecimentos e competências atuais. (HADJI, 2001, p.19).

Luckesi (2002) entende que a avaliação com a função classificatória se constitui num instrumento estático do processo de crescimento, porém com a função diagnóstica, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência.

Habitualmente, o docente aplica um aprova igual para todos os alunos, desconsiderando as diferenças individuais de aprendizagem, porém, a aprendizagem não acontece de forma linear, os alunos têm diferentes caminhos de aprendizagem e surpreendem a todo o instante.

No mesmo sentido, Perrenoud (1999) afirma que na avaliação de aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico, já que a avaliação é um processo que deve estar a serviço das individualizações da aprendizagem, e não servir de instrumento classificatório e excludente.

Avaliar os alunos para que estes progridam e alcancem êxito na aprendizagem deve ser o objetivo principal de avaliação. Porém, Sousa (2015) res-



salva que, na prática, a avaliação é vista como um instrumento para medir, quantificar e certificar.

Toda avaliação deveria ter em seu contexto pedagógico uma dimensão prognóstica, no sentido de conduzir a um melhor planejamento de ensino; deveria ajustar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos, aspectos estes revelados pela avaliação (SOUSA, 2015).

Uma das ferramentas de avaliação da aprendizagem é a Avaliação da Aprendizagem em Processo, a AAP, que de acordo com Sedemaca (2017) foi implantada como piloto, em agosto de 2011 e é desenvolvida em uma ação conjunta entre a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), a Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) e um grupo de Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOP) de diferentes Diretorias de Ensino (DE). Tem como intuito traçar um panorama sobre as possíveis dificuldades dos alunos da rede estadual de Ensino de São Paulo, apresentando características tanto de avaliação externa quanto interna em sua composição. Segundo Vianna (2003, p.17-18; suprimimos),

Quando nos referimos às avaliações internas, temos em mente aquelas realizadas pelas escolas. É evidente que a avaliação na escola é parte do processo formativo, constituindo o trinômio ensino-aprendizagem-avaliação, sob a orientação do professor. [...] As avaliações externas, realizadas quase sempre mediante proposta dos órgãos diretivos do sistema (Ministério da Educação, Secretarias de Estado da Educação), são recomendáveis, na medida em que representam um trabalho não comprometido com a administração educacional e as políticas que a orientam.

Todavia, mesmo tendo características de uma avaliação externa, e, ainda que não envolva diretamente a escola na elaboração dos instrumentos, a SEE-SP a considera uma avaliação interna pelo fato de ser aplicada e corrigida pelos professores da UE e pelos seus resultados ficarem à disposição da escola, dos professores e dos alunos na Plataforma Foco Aprendizagem (SEDEMACA, 2017).

Ao investigar a AAP, Sedemaca (2017) relata não ter encontrado na SEE-SP um acervo com documentos históricos sobre o surgimento da AAP, de modo que a autora traçou uma linha temporal desde sua implantação até



os dias atuais a partir de informações advindas de uma videoconferência realizada pela CGEB e pela CIMA na plataforma Rede do Saber em 22 de novembro de 2011.

Além desse material, os cadernos de orientações, as recomendações pedagógicas da AAP e a Matriz de Avaliação Processual foram de grande valia para complementar informações necessárias a fim de ter um entendimento maior sobre a AAP, segundo Sedemaca (2017).

A AAP é uma avaliação diagnóstica e que não deve ser confundida com as intenções do Saresp, pois seus resultados não são utilizados para efeito de bonificação dos professores da Rede Estadual de Ensino, nem para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), tampouco para quantificar qualquer outro indicador (PALMA FILHO apud SEDEMACA, 2017)

A AAP, mesmo sendo uma ação desenvolvida por profissionais externos às escolas, seus resultados têm por objetivo fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do aluno a partir de habilidades prescritas no Currículo Oficial do estado de São Paulo (SEDEMACA, 2017).

A autora supracitada relata ainda que independentemente de a AAP ser considerada externa ou interna, espera-se que os resultados obtidos pelos alunos nessa avaliação sejam considerados como possibilidades de análise e interpretação, permitindo que se acompanhe o desenvolvimento dos alunos e das turmas de forma individual, com vistas ao cumprimento da proposta curricular.

Mesmo que não haja a participação dos docentes das unidades escolares na elaboração da AAP, a SEE-SP afirma que existe contribuição de PCOP que atuam nos núcleos pedagógicos das diversas diretorias de ensino do estado de São Paulo, cabendo às escolas e aos seus docentes a função de correção e lançamento dos resultados na Plataforma FocoAprendizagem (SEDEMACA, 2017).

A AAP é elaborada com base em uma matriz de referência. Uma matriz é um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências e habilidades. A matriz de referência da avaliação processual foi criada em 2016 pela SEE-SP e é formada por uma série de descritores, apresentando habilidades esperadas em diferentes etapas de escolarização dos alunos. (SEDEMACA, 2017).



Cada tópico ou tema é constituído por elementos que descrevem as habilidades que serão avaliadas pelos itens. Esses elementos recebem o nome de descritores e orientam a elaboração dos itens de testes das mais diversas áreas de conhecimento (SEDEMACA, 2017).

Conforme explica Sedemaca (2017) as respostas apresentadas pelos alunos são exibidas numa escala de proficiência, permitindo averiguar quais das habilidades previstas na matriz foram desenvolvidas e quais níveis de desempenho foram atingidos.

Sedemaca (2017) ressalta que a seleção e a delimitação das habilidades constituem o momento mais importante para o processo de construção da matriz de planejamento e avaliação. Esse é o ponto em que se estabelece o que se pretende alcançar com os conhecimentos e valores ensinados num determinado período. Os itens são elaborados com base nos descritores das matrizes de referência, reunindo conteúdo a ser avaliado em cada ano/série escolar e disciplina, informando o que se espera que o aluno aprenda em termos de desempenho escolar.

Mesmo que as avaliações internas realizadas pelas escolas estaduais permitam a utilização de diferentes instrumentos de registros para aferir conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas pelos alunos, as Matrizes, de alguma forma, também orientam as práticas pedagógicas nas escolas.

Dependendo de como são apresentados os resultados das avaliações, poderão permitir aos docentes o entendimento acerca de como seus alunos se apropriam das habilidades nos diferentes componentes curriculares avaliados, colaborando para a intervenção pedagógica a fim de auxiliar os educandos no desenvolvimento das diversas aprendizagens (SEDEMACA, 2017).

Transformar os índices e os resultados das AAP em aliados na busca pela qualidade da educação é um desafio importante no processo de melhoria do ensino no estado. Contudo, como já observado anteriormente, é importante destacar que a AAP não deve ser a única ferramenta para medir o nível de aprendizado do aluno e, sim, deve-se considerá-la mais um instrumento indicador para analisar a aprendizagem ofertada em cada escola, levando em conta suas peculiaridades (SEDEMACA, 2017).

Para a correção das AAP a SE disponibiliza o Caderno do Professor, um instrumento de auxílio bem completo, onde são indicadas as orientações



pedagógicas, as alternativas corretas, as habilidades envolvidas para a resolução dos problemas propostos, enfim, uma ferramenta completa e uniforme, que facilita muito o trabalho de correção das provas pelos professores.

Os resultados obtidos pelos alunos são mensurados em valor de 1 a 10, conforme desempenho do aluno, e esses valores são utilizados para verificar as médias, por aluno, por turma, por escola. Assim, é possível se ter um dimensionamento das principais dificuldades, onde estão as lacunas na aprendizagem e partir daí reelaborar as propostas pedagógicas, sendo que a própria SE elabora e propõe estratégias para replanejamento das práticas, cabendo ao professor se atentar para aquilo que seus alunos precisam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma educação de qualidade passa pelas avaliações enquanto instrumentos de verificação e a AAP é mais uma ferramenta disponibilizada aos professores para auxiliá-los na tarefa de educar para a cidadania. Trata-se de uma avaliação elaborada de forma externa à escola, porém aplicada, corrigida e discutida internamente, de acordo com os resultados de cada unidade de ensino.

As avaliações são ações necessárias no contexto escolar para que se possa identificar o andamento da aprendizagem e as dificuldades encontradas pelos alunos. Existe um currículo a ser seguido e dentro dessa perspectiva foram estabelecidas as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver para que possam aprender, não só o conteúdo previsto no currículo, mas desenvolver um dos pilares da educação, que é “aprender a aprender” e essa é uma ação que se espera que o aluno leve por toda a vida.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010-&lng=en&nrm-iso. Acesso em: 19 jul. 2019.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP, 2009.



FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 6. ed. ver. e atual. São Paulo: Positivo, 2006.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento X construção*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*, Porto Alegre, ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. São Paulo: Cortez, 2013. [recurso eletrônico - e-pub].

MICHAELIS UOL. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa: avaliação [verbetes]*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/avaliacao>. Acesso em: 26 nov. 2019a.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEDEMACA, Edislene. *A avaliação da aprendizagem em processo (AAP) a serviço da formação de formadores: limites e possibilidades*. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação: formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20558/2/Edislene%20Sedemaca.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.


SOUSA, Maria Eliane Maia. *Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da Rede Estadual de São Paulo*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10242/1/Maria%20Eliane%20Maia%20Sousa.pdf>. Acesso em 22 nov. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação da aprendizagem: práticas em mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo M. *Avaliações em debate: Saeb, Enem, Provão*. Brasília: Plano, 2003.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de programas, concepções e práticas*. São Paulo: Edusp, 2004.





DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: INSERÇÃO HISTÓRICA EM PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO DA CULTURA

Iris de Lima Souza

RESUMO

Objetiva refletir sobre a dimensão socioeducativa do/a assistente social, particularmente, no contexto da educação, com discussões sobre a inserção histórica dessa dimensão em processos de organização da cultura. A natureza investigativa ampara-se em um processo dialógico e dialético, culturalmente e historicamente construído, entre duas áreas científicas/profissionais que se confluem ao objetivarem viabilizar a garantia dos direitos sociais. Para atingir o objetivo proposto utiliza-se de referenciais dessas duas áreas, e das análises provenientes das pesquisas realizadas nos cursos *stricto sensu* em Educação, momento em que, articula-se teoria e prática como essenciais para se atingir a dimensão socioeducativa no Serviço Social.

Palavras chave: Dimensão socioeducativa. Serviço Social. Educação.



INTRODUÇÃO

A discussão sobre a dimensão socioeducativa que caracteriza o saber e o fazer profissional do/a assistente social na educação, e os perfis pedagógicos que historicamente formaram a sua identidade social e profissional, são categorias de análise de um processo de investigação que explora e analisa bibliografias e documentos legais do Serviço Social e da Educação.

Como assistente social, educadora e estudiosa, desde o ano de 1998, do tema do Serviço Social na educação, avalia-se que estas duas áreas profissionais e de conhecimento científico, articuladas teoricamente e metodologicamente, propiciam um avanço qualitativo nas argumentações e práticas interventivas dos profissionais inseridos (ou em vias de inserção) na política de educação, particularmente, na educação formal.

A natureza investigativa deste trabalho ampara-se em um processo dialógico e dialético, culturalmente e historicamente construído, entre duas áreas científicas e profissionais que se confluem ao objetivarem viabilizar a garantia dos direitos humanos e sociais. Construir sínteses críticas e analíticas sobre a atuação do/a assistente social na educação, perpassa a compreensão de que essa intervenção assume uma dimensão socioeducativa e investigativa que sustenta a sua identidade e exercício profissional.

A dimensão socioeducativa na prática do assistente social caracteriza-se não apenas pela a sua base epistemológica, mas, principalmente, pela possibilidade deste profissional trabalhar as características individuais, articuladas no coletivo dos sujeitos usuários dos serviços sociais.

A partir desses pressupostos, o presente trabalho objetiva tecer reflexões sobre a dimensão socioeducativa do/a assistente social, particularmente, no contexto da educação, com discussões sobre a inserção histórica dessa dimensão em processos de organização da cultura.

Para atingir esse objetivo utiliza-se de referenciais bibliográficos das áreas do Serviço Social e da Educação, e das análises provenientes das pesquisas realizadas nos anos de 2003 a 2008, nos cursos *stricto sensu* em Educação (Mestrado e Doutorado), momento em que, articula-se teoria e prática como essenciais para se atingir a dimensão socioeducativa no Serviço Social.



PERFIL EDUCATIVO E SOCIAL DO/A ASSISTENTE SOCIAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Ao pensar o perfil social e educativo característico do/a profissional de Serviço Social considera-se o raciocínio de Yamamoto (2018) ao dizer que, o Serviço Social dispõe de uma dimensão prático-interventiva situada em um processo coletivo de trabalho, partilhado com outras categorias de profissionais que, juntos, contribuem na obtenção dos resultados ou produtos pretendidos.

Trabalhando com individualidades, mas, sempre, articuladas ao coletivo e aos fenômenos sociais - dado que o sujeito não é um ser isolado -, o/a assistente social desempenha um papel de mediador entre os direitos dos cidadãos e as regras estatais e societárias, possuindo um conteúdo social que percebe o sujeito inserido em um sistema que o (re) constrói e pode o transformar em ser social (revelando-se na relação com o outro em busca da igualdade), político (emancipado e participativo) e cultural (imbuído de valores, regras, normas morais e éticas).

O perfil educativo desse profissional revela-se quando, em sua prática, transforma a linguagem em seu estratagema para operar nos modos particulares de vida dos sujeitos; e age a partir de princípios educativos que buscam “aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo.” (GRAMSCI, 2004, p. 19). A intelectualidade compreendida como possibilidade do indivíduo desenvolver-se e intervir nos campos social, político, econômico e cultural tendo a clareza da sua condição de sujeito partícipe da construção e reestruturação da sua história e da sociedade.

Dessa forma, partindo da ideia de educativo como ação conjectura-se que este é um processo que envolve duração, tendo uma intenção e busca de uma continuidade. “Trata-se

um conjunto de gestos, atitudes, relações, tarefas, métodos coordenados em uma estratégia, a fim de alcançar objetivos de elaboração de capacidades pela própria pessoa.” (MARPEAU, 2002, p. 162). Pode-se dizer, assim, que uma ação educativa leva o sujeito o qual se interage a pensar sobre si em seu processo de vida.

É cabível refletir, referindo-se a expressão educativo, que este é utilizado junto a numerosos outros termos: ato, ação, dispositivo, relação, in-



tervenção, os quais, muitas vezes, são passíveis de serem confundidos ou utilizados de maneira inadequada. A referência do perfil educativo compreendido neste trabalho parte do pressuposto de que o assistente social assume uma ação educativa ao intercambiar seus saberes e competências na relação com o outro.

A ação educativa implica que, na relação social, a identidade do sujeito entra em mutação ao se construir ou desconstruir no intercâmbio de experiências e saberes. Transformações estas que, não ocorrem repentinamente, mas, em um processo lento, sistemático, objetivado e concreto.

Nesse sentido, ao discutir a dimensão educativa do Serviço Social, como profissão estruturada e reestruturada no sistema capitalista, Abreu (2004) compreende que a profissão encontra-se no campo das atividades que mobilizam os processos políticos de formação da cultura humana. Sendo, assim, como um elemento importante nas relações de sociabilidade, culturalmente reestruturadas em uma hegemonia dominante, o Serviço Social é uma

[...] profissão de cunho educativo, inscrita, predominantemente, nos processos de organização/reorganização/afirmação da cultura dominante – subalternizante e mistificadora das relações sociais – contribuindo para o estabelecimento de mediações entre o padrão de satisfação das necessidades sociais, definido a partir dos interesses do capital, e o controle social sobre a classe trabalhadora. Todavia, cabe ressaltar que, nas três últimas décadas, em contraposição a essa tendência dominante registra-se, no âmbito do amplo movimento de reconceituação do Serviço Social na sociedade brasileira, o avanço do processo de vinculação do projeto profissional que se consolida, nos anos 1980, às lutas sociais da classe trabalhadora e de outros segmentos sociais[...] (ABREU, 2004, p. 44; suprimimos).

Em meio à análise dos perfis pedagógicos assumidos na prática do assistente social, em sua trajetória histórica de profissionalização, Abreu (2018) reconstrói três formas de inserção e ação profissional em “processos de organização da cultura”, ou seja, o Serviço Social atuando sob a “Pedagogia da Ajuda”, “Pedagogia da Participação” e “Pedagogia da Emancipação”.

Ao assumir a função pedagógica de ajudar, o assistente social atua a partir da década de 1920 tendo um olhar individualista diante dos fenô-



menos sociais. Em outros termos, para enfrentar a questão social agravada com o capitalismo industrial e, conseqüentemente, o avanço da pobreza, o profissional tem um papel educativo (e social) de “[...] cunho moralizador direcionado para a reforma moral e a reintegração social.” (ABREU, 2002, p. 85). O agravamento da questão social sendo entendido como problema do indivíduo, cabe ao profissional, portanto, intervir sob esse “problema moral” para não interferir no desenvolvimento da hegemonia capitalista.

Nessa perspectiva, o/a assistente social assumia um papel cujos pilares morais centravam-se na ideia de que o homem (em sua individualidade) é a base principal para o bom funcionamento da sociedade (a causa e efeito dos males sociais), sendo necessário adaptar e ajustá-lo para que esta não se desequilibre e desarmonize, mesmo que fosse necessário utilizar-se de atitudes persuasivas para tal finalidade.

A Pedagogia da Participação, materializada a partir dos anos 1950, vai além de uma postura profissional de “ajuda psicossocial individualizada”. O objetivo da ação agora, diante da situação de pauperismo e da ameaça do comunismo se instaurar, é integrar a população aos programas de governos como possibilidade de “integração” e “promoção social”. Concretamente, é uma estratégia para acalmar qualquer forma de expressão, mobilização e revolução de massa; assim como, é um elemento estratégico na luta pela hegemonia.

No entanto, a questão da participação, como estratégia pedagógica na organização da cultura, repercute de forma significativa na profissão, “[...] na medida em que responde a demandas profissionais em torno de um de seus objetivos históricos, que é o de contribuir na geração do ‘bem-estar’ coletivo e na superação do atraso econômico [...]” (CASTRO, 2000 apud ABREU, 2004, p. 54).

Com o processo de redefinição do projeto societário do Serviço Social, nos marcos do chamado Movimento de Reconceituação, a partir dos anos 1960, a ação educativa do assistente social começa a assumir um caráter de emancipação das classes subalternas – as estratégias pedagógicas anteriormente adotadas, de “ajuda” e “participação”, com um teor de benevolência e persuasão, ganha agora um caráter contestador da ordem vigente, cuja intervenção profissional irá pautar-se numa ação educativa de



[...] construção de estratégias de mobilização, capacitação e organização das classes subalternas [...], visando a recuperação da unidade entre o pensar e o agir, na constituição de um novo homem, base e expressão de novas subjetividades e normas de conduta, isto é, de uma cultura contraposta à cultura dominante. (ABREU, 2018, p. 134; suprimimos).

A consideração de tais perspectivas pedagógicas do Serviço Social reforça de como, histórica e culturalmente, a profissão teve e tem uma dimensão socioeducativa articulada às dimensões cultural, investigativa, técnico-operativa, ético-política e teórico-metodológica, eixos da instrumentalidade do exercício profissional do/a assistente social.

DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA NA EDUCAÇÃO FORMAL

Partindo em sua origem de uma ação educativa, cuja proposta centrava-se em uma linha curativa e preventiva dos problemas sociais – sob um agir mais reformista e alienante – e, posteriormente, agindo de forma mais crítica e emancipatória, fica claro que o assistente social não apenas constrói a sua prática de acordo com as reestruturações societárias e das organizações culturais, mas, redireciona o próprio pensar da sociedade. (IAMAMOTO, 1994). A profissão não apenas atua a partir da e na realidade social, mas, é partícipe ativa das reconfigurações processadas na história, particularmente, na biografia dos movimentos sociais.

Qualquer que seja o espaço do exercício de sua prática, em seus diferentes processos de trabalho, o assistente social deve ter a perceptibilidade do seu papel como redirecionador de ideias, atitudes, ações dentro de uma cultura predominantemente contraditória. As suas áreas de atuação vêm sendo consolidadas dentro de uma dinâmica contraditória de lutas sociais e de correlação de forças.

Tomando como exemplo a educação formal, como espaço estratégico de reprodução do capital, é pertinente sinalizar que neste a dimensão socioeducativa

[...] do trabalho do assistente social deve ser considerada não apenas em envolvimento com os processos sociais, em curso, voltados para a construção de uma nova hegemonia no campo da educação e



da cultura, dos quais os educadores trazem significativos acúmulos e tradição, seja no campo do pensamento intelectual, seja nas ações profissionais e políticas. (ALMEIDA, 2005, p. 25; suprimimos).

O assistente social, portanto, deve assumir no espaço da educação formal “a natureza política de sua prática.” (FREIRE, 2006, p. 49). Compreende-se que o profissional deve buscar assumir sua dimensão social e educativa que possibilite a comunidade escolar perceber-se como aliado no jogo de forças que perfazem o campo educativo. É necessário, portanto, deixar explícito a sua posição política e ideológica; ter clareza e compreensão qual a finalidade profissional e a quem direciona as ações do Serviço Social.

Seu perfil social e educativo enraíza-se quando constrói uma rede de relações e articulações dentro e fora da instituição educativa; quando mobiliza diferentes instituições (família, conselhos comunitários, centros de saúde, etc.) e profissionais em prol de uma educação produtiva; no instante em que não só compreende e decifra a realidade, mas, propicia que os outros do seu círculo de trabalho também a analise criticamente; ao compreender a pesquisa como aliada para o avanço da profissionalização e de uma análise mais apurada da prática profissional.

Defende-se que, a atuação do assistente social na educação, especificamente em instituições de ensino (o perfil social e educativo a ser assumido nesse campo de trabalho específico), demanda a formalização de saberes e competências necessários para o seu exercício, de forma que este profissional compreenda e se reconheça, também, como produtor de conhecimentos e assuma atitudes de pesquisador em uma área que “... não pode tudo, mas pode alguma coisa, entre elas, tornar mais consistente o processo democrático.” (FREIRE, 2006, p. 126).

Existe uma contribuição visível do Serviço Social na Educação que se justifica quando se vivencia um quadro social e educacional com expressões de ordem em formação: inclusão, protagonismo, empoderamento social, luta contra um sistema desigual, competência profissional, dentre tantas outras que transformam homens e mulheres, por um lado, em verdadeiros escravos das palavras de ordem do atual sistema social e econômico e, por outro, seres ávidos por buscarem nos mínimos detalhes seus direitos de cidadão.



Ao perceber a instituição educativa como espaço de trabalho que possui, também, suas limitações e múltiplas demandas, saberes e relações - e a área da educação abastecida de conhecimentos, teorias, valores, significados -, é que se compreende a necessária contribuição do assistente social nesta realidade, sendo este um campo que revela os perfis social e educativo deste profissional como mediador, direto e indireto, na formação do indivíduo.

Ao atuar em um contexto institucional que, além da função de educar tem a de socializar o indivíduo, se demanda ao assistente social rever seu perfil profissional; contudo, essa revisão não é no sentido de se adaptar ao que está posto. A ideia é avaliar se suas competências e dimensões da instrumentalidade, historicamente construídas, atendem as reivindicações e demandas que se apresentam na contemporaneidade nas instituições educativas e em seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática socioeducativa do assistente social pressupõe a formalização de instrumentais, competências e saberes específicos que dêem respaldo e sustentação à sua intervenção na política de educação, particularmente, nas instituições de ensino, cenário de manifestações diversas da questão social.

Dada a sua dimensão socioeducativa, o assistente social pode produzir efeitos diretos nas condições humanas e sociais das instituições educativas, haja vista que, dentre os seus direitos e responsabilidades registra-se a participação na elaboração e gerenciamento das políticas sociais, e na formulação e implementação de programas sociais com o dever de contribuir para a viabilização da participação efetiva da população usuária nas decisões institucionais. (BRASIL, 2002).

A ampliação e desenvolvimento profissional do Assistente Social dentro da área da educação parte da compreensão de que é preciso uma base epistemológica mais específica, um conjunto de competências e saberes formalmente organizados para orientar sua prática.

Como afirma Frigotto (2006), temos como profissionais de educação e de Serviço Social o papel de desconstruir discursos prontos na sociedade, entretanto, esta é uma tarefa permanente que só é possível para



quem tem o domínio teórico do seu campo, enfim, “teoria é a coisa mais importante se ela não for abstrações soltas: ela é uma construção de categorias de análises para ler a sociedade”. Mas isto não basta: “temos que ter a perspectiva propositiva, a perspectiva alternativa, tanto teórica quanto prática.” (FRIGOTO, 2006, p. 25, 26).

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. Perfis pedagógicos da organização da cultura e a institucionalização do Serviço Social – demarcações do princípio educativo da prática do Assistente Social. In: *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2018, p. 83-161.

ABREU, Marina Maciel. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n.79, set. 2004.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. *A educação como direito social e a inserção dos Assistentes Sociais em estabelecimentos educacionais*. Cartilha – O Serviço Social e a Política Pública de Educação. Minas Gerais, 2005.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política educacional e questão social. *Em foco: o Serviço Social e a Educação*. 3. ed. CFESS, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2.


IAMAMOTO, Marilda Villela. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARPEAU, Jacques. O acesso à relação social. In: MARPEAU, J. *O processo educativo: a construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 97-112.

SOUZA, Iris de Lima. *Serviço Social na Educação: saberes e competências necessárias no fazer profissional*. Natal: EdUnP, 2012.





REQUISIÇÕES INSTITUCIONAIS E AUTONOMIA PROFISSIONAL EM DEBATE: VERSANDO SOBRE DESVIOS E ACÚMULO DE FUNÇÃO NO EXERCÍCIO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Jéssica Oliveira Monteiro

Jonatas Lima Valle

Leticia Amed

RESUMO

O presente trabalho pretende socializar algumas reflexões sobre tendências que vem se expressando no exercício das competências e atribuições de assistentes sociais na política de assistência estudantil, no contexto das requisições colocadas pelas instituições e os princípios éticos e políticos da profissão, tendo como base, um recorte de uma pesquisa realizado junto a Comissão de Educação do CRESS/RJ.

Palavras chave: Serviço Social. Assistência Estudantil. Educação.



INTRODUÇÃO

“O que é que pode fazer o homem comum neste presente instante senão sangrar? Tentar inaugurar a vida comovida, inteiramente livre e triunfante? (...) não! Eu não sou do lugar dos esquecidos! Não sou da nação dos condenados! Não sou do sertão dos ofendidos! Vocês sabem bem: conheço o meu lugar!” Belchior

O artigo que apresentamos trata de reflexões baseadas em um fragmento do “Relatório de Pesquisa Serviço Social na Assistência Estudantil: mapeamento de um recorte de instituições do estado do Rio de Janeiro”, elaborado por autores deste artigo a partir de um esforço de investigação sobre as competências e atribuições de assistentes social no campo da política de assistência estudantil.

A elaboração desse relatório tem como marco as discussões e desdobramentos do *I Encontro Estadual de Assistentes Sociais na Assistência Estudantil*, organizado pelo CRESS-RJ em novembro de 2016, em que a temática das atribuições tidas como “ilegítimas”, principalmente aquelas de cunho meramente burocrático e administrativo, foram evidenciadas nos dois Grupos de Discussão (Ensino Superior e Ensino Básico), que ocorreram paralelamente. De modo geral, os assistentes sociais mencionaram que, por estarem sufocados por esse tipo de demanda, não conseguiam executar tarefas que julgavam ser mais coerentes com as competências e atribuições profissionais e, portanto, propícias com os princípios do nosso Código de Ética.

Assim, no início de 2017 foi criado um Grupo de Trabalho (GT) entre os membros da Comissão de Educação do CRESS-RJ para mapear como essas atividades se manifestavam e tinham início no espaço institucional de maneira mais consistente, objetivando traçar um panorama mais sólido, capaz de servir de base para propor que a Comissão de Orientação e Fiscalização -COFI-RJ pudesse tecer alguma intervenção de cunho mais coletivo face aos anseios expostos pela base no referido seminário. Para tanto, esse GT optou por construir e aplicar um questionário (no formato de “Google Forms”) aos assistentes sociais de instituições educacionais contempladas por programa de assistência estudantil. Desse modo, o Grupo realizou um recorte de instituições alvo da pesquisa, as quais foram: Cefet-RJ, IFF, IFRJ,



UFF, UFRJ, UFRRJ, Unirio, Colégio Pedro II, Uerj e Faetec. Em 2018 o questionário foi enviado para participação dos profissionais de Serviço Social destas instituições.

É importante situar as condições gerais com as quais contamos para a realização da pesquisa que fundamenta este artigo: marcada por dificuldades de dedicação por conta do fardo de demandas institucionais das nossas inserções de trabalho, muitas vezes distantes da compreensão das atividades de estudo e pesquisa desenvolvidas por técnicos-administrativos como inerente ao trabalho; pelo fato de não contarmos com nenhuma forma de recurso específico; assim como por dificuldades em priorizar os encaminhamentos necessários para o seu desfecho pelas partes envolvidas, o que sem dúvida expressa limites na sua elaboração. Assim, queremos marcar o caráter introdutório e aproximativo do estudo que apresentamos.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO CAMPO DE ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

O exercício profissional de assistentes sociais na política de assistência estudantil situa-se no contexto da atuação na política de educação, que é um campo de trabalho histórico dos assistentes sociais. De modo mais amplo, nesse campo a categoria é convocada a atuar junto às demandas relacionadas às condições de acesso e de permanência de estudantes nos diferentes níveis e modalidades de educação, o que implica o acompanhamento de diversas questões presentes na realidade deste público.

Embora os passos nesta área de atuação venham de longe, é impossível deixar de considerar que as enormes mudanças ocorridas, principalmente a partir de 2007, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), trouxeram enormes impactos não apenas para essas instituições, mas também para os assistentes sociais nesse campo. É que além do aumento do público usuário, que teve como marcos o Reuni e a Lei 11.892/2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, houve relativo avanço na popularização da universidade pública, não apenas à reboque do aumento de ingressantes, mas também pela lei de cotas (Lei 12.711/2012). Em virtude disso, em 2010, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)



por meio do Decreto 7.234/2010, que além de impulsionar a legitimidade da Assistência Estudantil, elencou diversos eixos de atuação.

Os próprios dados desta pesquisa, com a qual dialogamos neste trabalho, dá uma mostra da impulsão de assistentes sociais nessa área: na busca de dados sobre a composição de equipe multiprofissional, identificamos que o assistente social é o profissional mais requisitado dentro da assistência estudantil; seguido pelos assistentes administrativos e, em terceiro, mas também com bastante expressão, os psicólogos. Cruzando o dado da quantidade de profissionais de Serviço Social com o dado de instituições com número extensivo de estudantes (mais de 10 mil), fica evidenciada a insuficiência de profissionais para minimamente dar conta do potencial de trabalho: no recorte dos 33% de instituições que tem mais 10 mil estudantes, mais da metade (61%) têm somente até 5 assistentes sociais lotados da política de assistência estudantil. Outros 31% têm de 06 até 10 assistentes sociais e apenas 8% têm mais de 10 assistentes sociais nestas instituições com mais de 10 mil estudantes matriculados.

Para além do trabalho da execução das bolsas e auxílios, que é extremamente fundamental e que por si só implica uma vasta carga de trabalho, ainda há as demais áreas e possibilidades de intervenção previstas pelo PNAES: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Porém, assiste-se uma forte tendência de focalização da assistência estudantil, expressa sobretudo na sua restrição ao programa de bolsas e auxílios de critérios socioeconômicos.

Neste cenário – de grandes transformações institucionais, formais e de perfil do público usuário – é que ocorre uma certa impulsão do chamado do Serviço Social para atuar neste campo, trazendo requisições institucionais e projeções profissionais, muitas vezes, apartadas de experiência e acúmulo teórico naquele espaço. Assim, abre-se a possibilidade de ocorrência de grandes disparates em termos de procedimentos profissionais, mesmo em realidades muito parecidas entre si e, conseqüentemente, de polêmicas a respeito do “que fazer” e, por que não, do “que não fazer”. Dessa forma, numa realidade de (trans)formação do cenário institucional



e, conseqüentemente, da requisição ao assistente social, uma série de riscos e desafios atravessam a relação hierarquizada do assistente social com a institucional. Trata-se, assim, de um espaço em grande transformação e com referências (teóricas e normativas) que são capazes de delinear criticamente seu fazer profissional, porém não de maneira a tornar suas especificidades técnico-operativas concretamente evidentes. Esse quadro vulnerabiliza os assistentes sociais e pode se expressar, principalmente, por meio de desvios de função e, principalmente, acúmulo de funções.

De modo geral, os desvios e acúmulos de função tendem a ser mais explícitos quando as atividades exercidas se referem a cargos cujas competências e atribuições sejam delimitadas em normativas específicas - como no caso dos assistentes sociais, psicólogos, advogados etc. No entanto, ao menos no caso do assistente social a distorção entre as fronteiras que delimitam nossas especificidades se manifestam com maior intensidade no caso de profissões de segundo grau - como os auxiliares administrativos e assistentes administrativos. Esse fator, talvez alimentado pela histórica marca de nossa subalternidade profissional, parece ter sua incidência intensificada pelo sincretismo, que atravessa nossa “natureza profissional”, se expressando numa prática de aparência indiferenciada, em que “tudo se passa como se a especificação profissional não rebatesse na prática - o específico prático-profissional do Serviço Social mostrar-se-ia com a fenomenalidade empírica como a inespecificidade operatória” (NETTO, 2006, p. 104).

As principais conseqüências concretas disso no cotidiano profissional nos parecem ser a imposição de uma competição com outras profissões (tanto em torno do que fazer quanto do que não fazer), que guarda claras fragilizações no âmbito da legitimidade profissional; e, principalmente, na minimização do tempo livre - fazendo com que o profissional tenha menores condições de planejar e avaliar suas atividades e, principalmente, priorizar as frentes de atuação que guardam maior potencialidade crítica e libertadora. De modo geral, podemos dizer que, tendo minimizadas as possibilidades de suspensão desse cotidiano profissional, essas frentes de atuação convergem para uma maiúscula fragilização da autonomia e, conseqüentemente, da possibilidade e imprimir uma direção radicalmente crítico em seu fazer profissional.



ELEMENTOS SOBRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL NA ÁREA EM UM RECORTE DE INSTITUIÇÕES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A primeira etapa da exposição do “Relatório de Pesquisa Serviço Social na Assistência Estudantil: mapeamento de um recorte de instituições do estado do Rio de Janeiro” ateu-se a oito perguntas do questionário que tinham como objetivo geral trazer aspectos básicos acerca dos profissionais respondentes e da configuração institucional de onde está lotado. A segunda etapa estava centrada nas trinta supostas atividades listadas pelo questionário, onde pedíamos que, para cada um dos profissionais indicasse se realiza e considera que compete ao Serviço Social; se não realiza, mas considera que compete; se não realiza, mas considera que compete; e, finalmente, se não realiza e considera que realmente não compete à nossa profissão. Nesse momento também foram realizados alguns cruzamentos em relação à primeira etapa e a uma pergunta introdutória desta etapa - que buscava observar se os profissionais tinham projeto de intervenção. Já na última etapa voltamos para entender as perspectivas e princípios desses profissionais em seu espaço sócio-ocupacional, em que suas opções de respostas, estavam dispostas da mesma forma que a anterior.

Em nossa avaliação, a pesquisa conseguiu cobrir um quantitativo relativamente consistente, foram 44 respondentes. Além disso, vale mencionar que estas mesmas instituições normalmente contam com assistentes sociais em outros setores (que não a assistência estudantil), como recursos humanos, coordenação de estágio em Serviço Social e extensão, hospitais universitários, etc. Consideramos também que os dados são representativos também em relação à diversidade de instituições e em termos contingente de usuários e de perfil do campus em que atua (tanto em termos de sede/reitoria, quanto em termos de campus descentralizado).

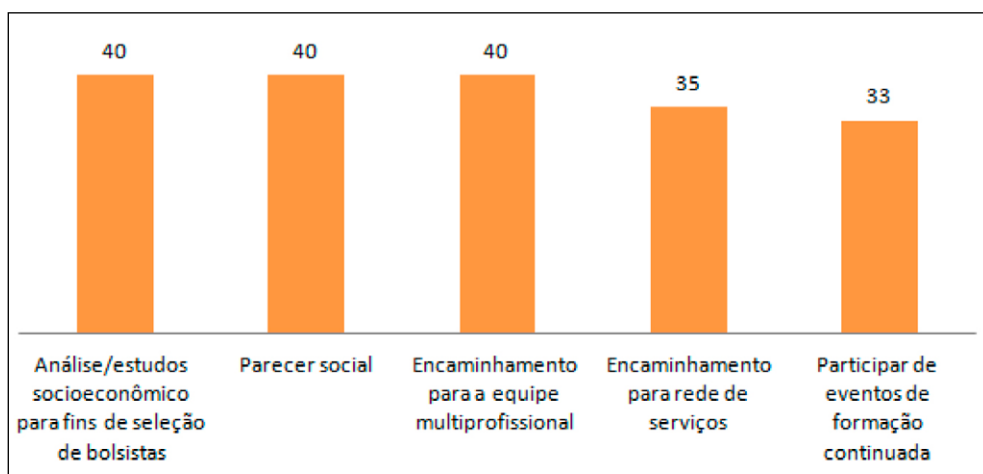
No entanto, dada a extensão dos resultados, este artigo não irá se ater a informações gerais (como o perfil dos respondentes, de suas instituições etc), nem tampouco aquelas referentes aos princípios e diretrizes mais gerais desses profissionais. As problematizações aqui abordadas se volta para uma pequena parcela dos dados, as atividades mais expressivas, especificamente: *supervisão de estágio; cálculo de renda per capita das famílias dos estudantes*



concorrentes aos auxílios e bolsas permanência; parecer social; estudo social; e, ainda, encaminhamento para a equipe multiprofissional. A atenção especial a essas atividades se deu pelo fato das duas primeiras serem as mais expressivas, respectivamente, em relação às respostas “não realizo, mas considero que compete ao assistente social” - 32 respondentes (73%) e “realizo mas considero que não compete” - 19 respondentes (43%). E as três últimas por terem empatado enquanto aquelas mais expressivas na opção “realizo e considero que compete ao Serviço Social” - 40 respondentes (91%).

A tabela 01, abaixo, expressa as atividades com maior proporção dentre aquelas que, além de considerarem legítimas em relação às especificidades da profissão, vêm conseguindo exercer no cotidiano de trabalho. São também as atividades mais mencionadas entre os assistentes sociais da assistência estudantil.

Tabela 1 - Realiza e considera que compete ao Serviço Social



Fonte: Relatório de Pesquisa – Serviço Social na Assistência Estudantil: mapeamento de um recorte de instituições do Estado do Rio de Janeiro. Período: 2018

Em relação à realização de análise/estudos socioeconômicos, cabe destacar que a própria pergunta do questionário fora complementada pelos seguintes termos “para fins de seleção de bolsa/auxílio”. Isso porque há um consenso em torno do entendimento de que a atuação neste campo não se limita apenas na distinção entre os “aptos” (aos programas de assistência estudantil) e os “não aptos”, mas ainda, de maneira cada vez mais intensa, os prioritários dentre os “aptos” que o estudo social dos assistentes sociais

vem sendo requisitados pela instituição. Neste contexto em que somos tecnicamente convocados para fundamentar o processo seletivo, a grande maioria (40 respondentes, 91%) declara desempenhar esta atividade. Apenas um afirmou não conseguir realizar, apesar de identificar como uma atividade cabível ao exercício profissional. No entanto, ainda temos 7% que não realizam e não consideram como competência profissional. Ainda que majoritariamente, é preocupante este marcador, haja vista o disposto na própria regulamentação da profissão (Lei 8662/1993), quando em seu artigo 4º, versa sobre as competências dos assistentes sociais em “realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta, indireta, empresas privadas e outras entidades.” (CFESS, 2012). Em função disso, entendemos ser relevante demarcar que a excessiva centralidade desta competência e da finalidade restritiva que ela fundamenta, esses fatores não podem justificar uma negação da legitimidade da atividade em si, mas sim motivar a reflexão em torno de respostas críticas a esse chamamento. Esta tem sido a principal requisição institucional para o Serviço Social, inclusive baseando em grande medida, o aumento de convocação de assistentes sociais nessa área. No entanto, cabe pensar o quanto as condições objetivas e concepções presentes para realização de tal competência acabam por reduzi-la a análises de renda per capita.

Quanto ao parecer social, devemos mencionar que se trata de um dos instrumentos mais presentes na atuação profissional na assistência estudantil, pois, do ponto de vista institucional, devido ao seu aspecto formal, é o principal desdobramento das análises de bolsa/auxílio como também do acompanhamento da permanência de estudantes no âmbito escolar/universitário. Portanto, não é exagero dizer, que se trata, na verdade, da finalidade que motiva o próprio estudo social. Dessa forma, no caso da Assistência Estudantil, em grande medida, o parecer solicitado se refere ao ingresso ou não nos programas ligados às bolsas. Entre os pesquisados, 40 assinalam competir ao Serviço Social, sendo uma parcela muito pequena que não consegue realizar. A elaboração de pareceres sociais pela profissão deve considerar princípios ético-políticos e suas intencionalidades. Uma publicação organizada pelo CFESS traz uma reflexão de Lúcia Barroco no sentido de pensarmos a direção política do produto do parecer social. “Ele



é um instrumento de viabilização dos direitos de cidadania, um meio de realização do compromisso profissional com os usuários, tendo em vista a justiça social” (CFESS, 2003, p. 54 apud BARROCO, 1994, p. 1). Além disso, cabe “a necessidade de ir além da visão legalista que marca acentuadamente a operacionalização da política previdenciária, combatendo o caráter aparentemente neutro e tecnicista” (CFESS, 2011, p. 55). Podemos trazer tal apontamento para pensar também a visão legalista que marca acentuadamente a operacionalização da política de assistência estudantil: nossos pareceres sociais estão sendo construídos para apenas descrever os direitos previstos restritos aos editais de bolsa ou às normas institucionais? Ou construímos para garantir direitos que não estejam ou que estejam e precisam ser questionados?

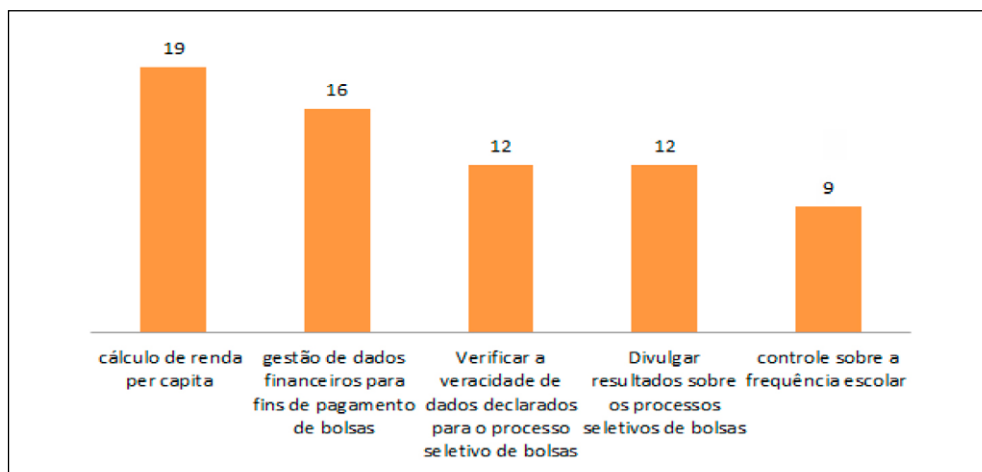
Mesmo no campo restrito à instituição, a articulação da equipe multiprofissional parece ser um desafio para a qualificação do exercício na assistência estudantil. O encaminhamento de estudantes para a equipe aparece majoritariamente entre aqueles/as que consideram como competência e conseguem realizar. Porém, de certa maneira isso nos leva a pensar sobre em que medida, tais encaminhamentos estão se concretizando (ou não) como um trabalho interdisciplinar articulado.

O encaminhamento para a rede de serviços, está relacionada ao reconhecimento de que as múltiplas expressões da questão social com que os assistentes sociais se deparam, basicamente a partir do estudo social, além de requisitar o encaminhamento para outros setores e profissionais do próprio âmbito da educação extrapola. O que implica (ou, pelo menos, deveria) a interface com a política de assistência social, educação, previdência, etc. O último, assinalado por 33 respondentes (75%), se refere à liberação para a participação de congressos. Com isso, converge uma relativa regularidade de eventos organizados a nível estadual e nacional pelo conjunto CFESS/CRESS sobre a temática que, em nossa leitura, vem contando com significativa adesão dos assistentes sociais.

A tabela 02, a seguir, trata exatamente do ponto crítico da realidade de assistentes sociais na particularidade da assistência estudantil: as ações que tais profissionais vêm realizando apesar de terem a convicção que não são compatíveis com as competências do Serviço Social. A variável mais expressiva nesse quadro consiste na realização de cálculo da renda per capita.



Tabela 2 - Realiza apesar de não considerar que compete ao Serviço Social



Fonte: Relatório de Pesquisa – Serviço Social na Assistência Estudantil: mapeamento de um recorte de instituições do Estado do Rio de Janeiro. Período: 2018

O cálculo de renda per capita para bolsas e auxílios da assistência estudantil e/ou política de cotas, aparece de modo marcante no cotidiano de trabalho de assistentes sociais na política de assistência estudantil e consiste na verificação da documentação entregue para a soma dos valores recebidos pela família e dividindo-os pela quantidade de membros. Esse “simples” cálculo, articulado à falta de profissionais e à alta demanda, muitas vezes é tomado como único critério de análise social, ignorando expressões fundamentais da “questão social”. Tal restrição pode estar relacionada tanto a condições da política de assistência estudantil implementada (que envolve uma estrutura restritiva e seletiva, como também a variedade e quantidade de profissionais envolvidos), quanto à concepção de assistência estudantil que se tem marcada. De acordo com a pesquisa realizada, podemos identificar que 54% não identificam esta atividade como competência do Serviço Social (nos quais 43% realiza apesar de não considerar que compete ao Serviço Social e 11% não realiza e não considera que compete ao Serviço Social). No entanto, ainda temos parcela significativa de profissionais, 41%, que consideram o cálculo de renda como competência profissional, o que expressa a necessidade de problematização e orientação da categoria profissional em relação a isso.

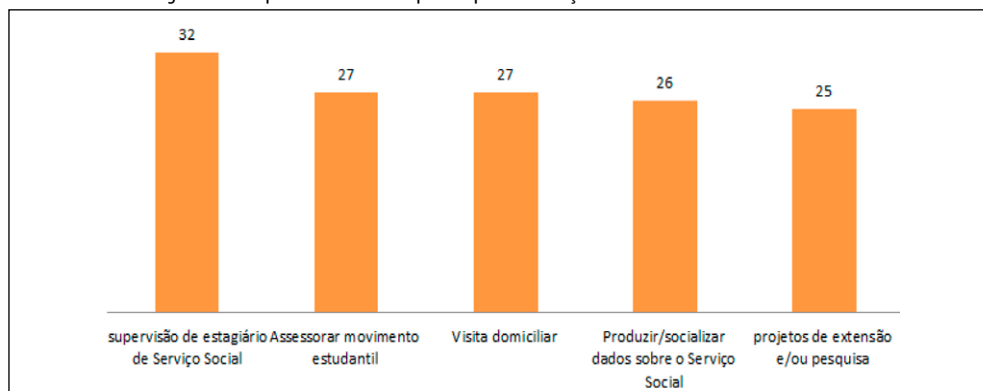
As demais atividades, seguem a lógica desta problematização, já que, de fato, não trazem elementos concretos que dialoguem com nossa formação específica nem com a lei que regulamenta nossa profissão. Dentre as



demais que aparecem nos dados, a gestão dos dados financeiros equivale a toda tarefa de criação, gestão e atualização dos dados dos estudantes selecionados para os programas de auxílio permanência selecionados para envio aos setores responsáveis pelo depósito na conta dos estudantes. O controle da frequência resulta do fato de que em muitos IFEs, a permanência nos programas de bolsa ligados à assistência estudantil, estão condicionados à determinada frequência em sala de aula. Nestes casos, os assistentes sociais, eventualmente, são requisitados para buscar meios de conferir se aqueles selecionados estão cumprindo este requisito.

A tabela 03, por sua vez, traz elementos que essas assistentes sociais identificam como atividades legítimas tendo em vistas as características do fazer do assistente social, mas que por motivos diversos (não explorados pelo questionário) essas assistentes sociais não estão exercendo. Nela, desponta como déficit um tema tão caro à nossa formação, cuja organicidade na relação entre teoria e prática é tão questionada: a supervisão de estágio em Serviço Social.

Tabela 03 - Não consegue realizar apesar de considerar que compete ao Serviço Social



Fonte: Relatório de Pesquisa – Serviço Social na Assistência Estudantil: mapeamento de um recorte de instituições do Estado do Rio de Janeiro. Período: 2018

O estágio é parte indissociável da formação dos graduandos de Serviço Social, tendo como preceito o aprendizado sobre o exercício profissional. O supervisor de estágio fica responsável por mais essa função de orientar e ensinar o estudante fora da academia. Assistentes Sociais, já historicamente sobrecarregados/as no ambiente de trabalho se deparam com grandes dificuldades em termos de con-



dições objetivas para realizar essa atividade. Aparentemente esse é um dos motivos para, apesar de todas as pesquisadas considerarem legítimo ter estagiários, apenas 27% fazerem.

A supervisão direta de estágio em Serviço Social é uma atribuição privativa dos/as assistentes sociais, e toda a sua dinâmica e regulamentação vinculam-se a outros processos sócio-políticos e normativos, ou seja, trazem implicações de processos que se dão no contexto do ensino superior, do mercado de trabalho, assim como de processos internos à profissão. (CFESS, 2013b, p. 07).

Ao realizarmos o cruzamento entre supervisão de estágio e tempo de formação, percebemos que profissionais formadas recentemente não possuem estagiários, já as com mais de 10 anos de graduação são as que mais possuem, se mostrando 58% das entrevistadas. Poderíamos aqui levantar a hipótese de que isso se dá por não terem acúmulo da prática profissional para sentirem a segurança de supervisionar e ensinar aos estudantes.

Chamamos a atenção para o grande potencial das competências expressas na tabela 3 na construção da qualidade crítica do exercício profissional, e o quanto os profissionais não têm conseguido realizar apesar de considerar adequado ao Serviço Social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste recorte de reflexões, podemos observar que acarretaram na extração de dados empíricos que denunciam, não apenas uma sobrecarga de trabalho por parte desses profissionais, mas também um contexto de não aproveitamento do leque de competências profissionais expostos na Lei 8.662/1993 e dos acúmulos teóricos obtidos em nossa formação específica de Serviço Social. Seriam esses dados um reflexo direto de um contexto de desrespeito ao estado democrático de direito e de apologia ao irracionalismo?

Com os dados levantados na pesquisa, mesmo que pelas lentes do recorte feito para este trabalho, foi possível extrair problemas concretos experimentados por assistentes sociais em seu cotidiano de trabalho na área da assistência estudantil, os quais precisam ser debatidos e pesquisados pela categoria profissional.

Reconhecer o acesso e a permanência escolar na perspectiva do direito à educação é um passo decisivo para que possamos comungar de uma



concepção indissociável de uma prática que toma a assistência estudantil para além da satisfação de necessidades básicas.

Nesse sentido, podemos nos limites deste trabalho, levantar alguns (dos muitos) desafios para o exercício neste âmbito de atuação:

- A busca pela utilização das diversas competências que dispõe nossa Lei de regulamentação nas diversas frentes de atuação possíveis na assistência estudantil. Que iniciativas e estratégias podemos construir visando alternativas à práticas rotineiras?
- A necessidade de nutrir com criatividade e criticidade a dimensão técnico operativa, assim como o investimento da função político-pedagógica da profissão, orientada pelas dimensões teórico-metodológica, ético-política conquistadas pela perspectiva de ruptura com o conservadorismo;
- A pesquisa do exercício nessa área de atuação, que dê visibilidade as condições de trabalho com a qual lidamos, mas que sobretudo, mesmo diante de inúmeras adversidades, contribuam com pistas e experiências de possíveis disputas e construções de trabalhos, buscando assim escapar de tendências imobilizadoras.

REFERÊNCIAS

BARROCO, Maria Lucia Silva; TERRA, Sylvia Helena. *Código de ética do/a assistente social comentado*. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. *Decreto 7.234/2010* – Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

CFESS. *Código de Ética do/a Assistente Social & Lei 8.666/93 de regulamentação da profissão*. 10ª edição. Brasília: CFESS, 2012.


CFESS. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília: CFESS, 2013a.

CFESS. *Meia Formação Não Garante Direito*. O que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em Serviço Social. Brasília: CFESS, 2013b.

CFESS. *O estudo social em perícias, laudos e pareceres técnicos*. Contribuição ao debate no Judiciário, penitenciário e na Previdência Social. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.





SOCIALIZANDO DIREITOS E ESTIMULANDO O SENSO CRÍTICO: DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO DISSEMINANDO DIREITOS E SERVIÇOS SOCIAIS

Mariana de Araujo Lopes

Aline Pamela de Lima Santiago

Jonatas Lima Valle

Fernanda Ventura Pereira de Oliveira

RESUMO

O presente trabalho busca trazer um resgate histórico acerca de uma experiência extensionista de assistentes sociais e estagiárias de Serviço Social do Cefet/RJ. O percurso proposto é de um relato de experiência que, apesar de recorrer à sistematização da prática e a referenciais teóricos do campo do marxismo e da educação popular, o faz com a finalidade de pensar estratégias de potencialização de um exercício profissional comprometido com o projeto ético-político.

Palavras chave: Serviço Social; Extensão; Função pedagógica; Educação Popular.



INTRODUÇÃO

Dirijo-me aos assistentes sociais que buscam e desejam as possibilidades políticas na prática profissional que a sociedade lhes atribuiu, que se angustiam por tornar este exercício profissional um estímulo, e não um obstáculo, às lutas dos setores populares por uma nova justiça social (PALMA, 1993, p. 16).

O presente trabalho visa apresentar a experiência do Projeto de Extensão Disseminando Direitos e Serviços Sociais (PEDDSS) por meio de uma sistematização da prática, enquanto uma das iniciativas mais consistentes do Serviço Social do maior campus do Cefet/RJ: o Maracanã - localizado no município do Rio de Janeiro. Visamos, a partir dessa sistematização, expor o desenvolvimento histórico do projeto e suas contradições, até chegarmos à delimitação teórica de uma das problemáticas que consideramos de fundamental relevância para o compromisso entre nós estabelecido com o projeto ético político profissional: como, por meio da abordagem grupal, os assistentes sociais e estagiários de Serviço Social podem favorecer, a partir de sua função pedagógica, as necessidades sociais mais essenciais de seus usuários?

Trata-se, sem dúvida, de uma questão de ordem estratégica que não desconsidera a relativa autonomia que circunscreve o exercício profissional do assistente social. Mas, por outro lado, se atreve a explorar as alternativas identificadas nessa realidade e explorá-las sob a égide da teoria marxista.

É neste rastro que, em 2016, os cinco assistentes sociais do campus em tela formaram o PEDDSS, desde já tendo como um dos objetivos circunscrever os assistentes sociais no círculo de extensão para potencializar a legitimidade profissional no meio acadêmico - já que até 2014 a instituição só contava com uma assistente social no campus e a extensão era esmagadoramente executada pelos docentes. Essa noção estratégica foi complementada, num primeiro momento, pela submissão de um projeto ao Departamento de Extensão e Assuntos Comunitários (DEAC) para fins de oficialização/formalização do projeto e requisição de bolsista de extensão. E, num segundo momento, com a abertura do campo de estágio em Serviço Social nos três setores em que os assistentes sociais estavam lotados - que, assim como o PEDDSS, consolida o esforço mais geral da categoria



em se articularem no campus e, conseqüentemente, contribuir para a desfragmentação dos serviços prestados.

Enquanto espaço de convergência da/os assistentes sociais e estagiárias do campus Maracanã em torno desse projeto de extensão e o reconhecimento institucional da proposta pela aprovação enquanto projeto contemplado com bolsista de extensão, em 2016 o PEDDSS inicia suas atividades tendo como objetivo central a ideia de abordar, coletivamente, direitos sociais que se configuram como demandas recorrentes entre o público usuário da instituição.

Na medida em que a maior parte das demandas só podem ser atendidas em instituições que extrapolam o âmbito da educação e que essas, principalmente em função dos processos de contrarreformas e sucateamento que se aguçaram no contexto em que o projeto se desenvolveu, estão em constantes mudanças, o desenvolvimento das ações por meio de atendimentos grupais precisou ser precedido por pesquisas da rede de políticas públicas, estudos e organização de capacitações voltadas para os próprios assistentes sociais, estagiários e bolsistas.

Assim, o presente trabalho tratará, num primeiro momento, o processo histórico para, no segundo tópico, discutir teoricamente alguns aspectos que se expressaram de maneira desafiadora na condução de nossa função pedagógica - de caráter informativo, mas também político-ideológico.

UM QUADRIÊNIO DE AÇÕES

Desde o seu primeiro ano, o projeto conseguiu realizar as suas duas diferentes frentes de trabalho: as oficinas e as capacitações. As oficinas consistem em rodas de conversa com estudantes ou responsáveis para discutir direitos e serviços sociais que, conforme nossa experiência e sistematizações, se mostram mais recorrentes entre nosso público usuário e familiares.

Para tanto, os membros do PEDDSS, ao planejar qualquer temática de oficina, se debruçam não apenas em produções teóricas, como também pesquisas documentais - principalmente de leis, normativas e *sites* oficiais (como o do Ministério de Desenvolvimento Social, prefeituras, etc). Esse esforço se dá com a finalidade de que possamos organizar uma apresentação que considere não apenas a formalidade legal da temática, mas tam-



bém os espaços e procedimentos burocráticos responsáveis por materializar os direitos demandados pelos usuários. Essa pesquisa, exceto no caso daquelas temáticas cuja execução se dá no espaço do próprio Cefet/RJ, tende a exigir uma complementação fundamental: a própria orientação de referências profissionais que atuam com as temáticas que estamos planejando abordar. Essa etapa se expressa por meio das referidas capacitações, onde os próprios membros do PEDDSS, além de participarem (na condição de ouvintes) da atividade, a divulgam para outros assistentes sociais e estagiários em Serviço Social, preferencialmente do âmbito da educação - para que, além das questões gerais, os debates também girem em torno das particularidades do nosso âmbito de atuação.

É nesta estrutura metodológica que, já no ano de inauguração do projeto, foram realizadas duas capacitações sobre os temas Assistência Social e Previdência Social, devidamente precedidas por estudos e contato do projeto com profissionais da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) e do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), respectivamente. No tocante às oficinas, no segundo semestre deste mesmo ano foram realizadas atividades grupais junto aos alunos e responsáveis sobre os temas: Assistência Estudantil, Assistência Social e Previdência Social, sendo estas últimas subsidiadas pelo prévio aprofundamento do conhecimento adquiridos nas capacitações citadas anteriormente. No total, em virtude do caráter experimental e da alta carga de estudo para preparar a estrutura de oficina, o projeto atendeu 42 pessoas - entre usuários, responsáveis e, principalmente, profissionais.

No entanto, considerando a natureza e o objetivo das ações - não só pelas dificuldades em torno da execução das oficinas em si, mas, principalmente, pela demanda em sua elaboração e planejamento; os desdobramentos inerentes à supervisão e ao acompanhamento de um bolsista de extensão; a predominante inexperiência dos membros com a modalidade de atendimento grupal; e, sobretudo, a conciliação da organização e execução de todas estas atividades às demais demandas inerentes ao setor em que cada profissional está lotado, etc. - consideramos que em seu primeiro ano o projeto alcançou resultados qualitativos muito significativos. O fato de ter sido premiado na Exposição da Produção em Ciência e Tecnologia de alunos de curso de Educação Profissional de Nível Médio do Estado do



Rio de Janeiro (EXPOTEC) como o segundo melhor projeto realizado pela instituição, também marca o primeiro ano do PEDDSS como sendo o reconhecimento institucional enquanto um importante trabalho realizado pelo Serviço Social da instituição.

Em 2017, o projeto dá continuidade e expansão às suas ações, novamente tendo sido aprovado como projeto de extensão com bolsa pela instituição. Além de um significativo aumento na execução das oficinas sobre Assistência Estudantil (17), Assistência Social (3), Previdência Social (2), dois novos temas foram trabalhados pelo projeto via capacitações: o da pensão alimentícia e o mercado de trabalho, vez que na continuidade da sistematização dos atendimentos observamos que parte do público versava sobre a necessidade de orientação também sobre mais estes direitos. Para tanto, foram realizadas capacitações junto a instituições atuantes nas referidas áreas. Visando o aprimoramento profissional sobre a pensão, convidamos palestrantes da Defensoria Pública e Tribunal de Justiça. A partir desta capacitação, foi realizada também nesse ano a primeira oficina junto aos alunos sobre o tema, a qual denominamos de “direito ao sustento”. Com relação ao mercado de trabalho, realizamos uma capacitação junto à Secretaria Municipal de Desenvolvimento, Emprego e Inovação e o Ministério do Trabalho/Superintendência Regional do Trabalho do Rio de Janeiro para que tivéssemos mais subsídios para elaborar o material e realizar oficinas sobre o tema no ano seguinte.

Ainda em 2017, o projeto também experimentou outras ações e temáticas: junto aos alunos foi realizado um Cine Clube e, junto aos servidores do Cefet/RJ foi realizada uma oficina sobre saúde do trabalhador. Entretanto, ambas foram realizadas pontualmente e descontinuadas nos anos seguintes pelo fato de entendermos a necessidade de concentrarmos esforços nas atividades iniciais do projeto, já que o público atingido ainda era proporcionalmente baixo em relação à demanda reprimida de cada temática. Foi também o ano em que, a partir do apoio de nossa bolsista de extensão, além do perfil de Facebook (criado em 2016 para facilitar a divulgação), conseguimos divulgar nosso próprio site para que a metodologia pudesse ser divulgada por outros profissionais e os conteúdos acessados por nossos usuários.

Nos anos de 2018 e 2019, o projeto seguiu suas atividades buscando dar maior consistência a cinco oficinas temáticas: *Assistência Estudantil* - vol-



tado para a divulgação desse direito; *Assistência Social* - voltada para aquelas famílias com renda per capita compatível com a inscrição no cadastro único do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), mas que o desconhecem; *Previdência Social* - para aqueles desempregados, trabalhadores do lar ou trabalhadores informais sem vínculo previdenciário; *direito ao sustento* - para menores de 24 anos que não vivem com pelo menos um dos responsáveis legais e não recebem pensão alimentícia; e, finalmente, *trabalho, estágio e Jovem Aprendiz* - para aqueles que estão procurando alguma dessas oportunidades.

Avaliamos que, ainda que a majoritária participação do público alvo seja na oficina sobre Assistência Estudantil, possivelmente pelo fato de muitos alunos e responsáveis a perceberem enquanto parte do processo de seleção dos programas de bolsa desenvolvidos pela instituição, observamos um contínuo crescimento nas demais temáticas.

DESAFIOS ATUAIS E ESTRATÉGIAS PARA O FUTURO

Considerando estes pressupostos e o atual contexto, identificamos três grandes desafios para nossos rumos. O primeiro se refere à expressiva demanda reprimida em torno das quatro temáticas que extrapolam o âmbito intra institucional. A esse respeito, devemos mencionar que entre 2017 e 2019, principalmente a partir da disciplina de nossas extensionistas no âmbito dos registros e do protagonismo de nossas estagiárias com a sistematização desses dados, identificamos um alto índice de demanda reprimida entre os candidatos aos programas de Assistência Estudantil. Só para ilustrar essa afirmativa, em 2018, 87,4% (num total de 2.854) dos candidatos ao Programa de Auxílio ao Estudantil (PAE) em todos campi da instituição apresentavam perfil para se inscrever no cadastro único do SUAS. Considerando que, no mesmo ano, numa amostragem dos 92 candidatos entrevistados pelo Serviço Social no campus Maracanã, 60,9% não acessam o “cad. único”, podemos *estimar* que o público que deveria ser atingido pela roda de conversa sobre *Assistência Social* no campus Maracanã (que teve 1.101 candidatos), o único coberto pelo PEDDSS, deveria ser de 586 pessoas. No entanto, neste mesmo ano, só atendemos 28 pessoas (4,7% do público total a ser atingido).



É relevante assinalar que o quantitativo estimado de 586 está se baseando em 60,9% (que não se cadastraram no “cad. único”) dentre os 87,4% que possuem renda compatível com o referido cadastro. A escandalosa proporção de demanda reprimida, aparentemente, pode ser levemente abrandada pelo fato de que uma pequena proporção dos demais pode ter participado da roda de conversa nos anos anteriores. Todavia, esse atenuante não reverte o baixo alcance de nosso debate em relação à demanda geral de nossos estudantes.

Outro desafio se refere ao aguçamento de novas demandas reprimidas que devem ser abordadas também pela via de atendimentos grupais e que, por isso, exigem novas estruturas de abordagem grupal. O que, por sua vez, exigem novos movimentos de pesquisas e capacitações por parte dos membros do PEDDSS. É o caso da saúde mental e dos direitos relacionados aos imigrantes em processo de intercâmbio. Esses dois pontos possíveis para se trabalhar surgiram durante os atendimentos ocorridos no ano de 2019.

Percebemos, a partir dos atendimentos individuais, muitos casos de alunos vindos de outros países (em sua maioria de países variados do continente africano) e que possuem regras específicas de estadia no Brasil para fazer o intercâmbio. A partir disso, identificamos a necessidade de aprofundar nosso conhecimento sobre o assunto e os direitos que esses alunos possam usufruir. De maneira geral, estes estudantes apresentam demandas por suporte dos auxílios da Assistência Estudantil como fundamental para sua permanência na instituição. Além das condições materiais, esses alunos possuem questões culturais e a perda do convívio familiar e com outras pessoas que tinham como suporte afetivo. O rompimento dos laços afetivos e as dificuldades financeiras, somadas à uma maior desinformação em relação aos direitos que podem acessar no Brasil, podem afetar, inclusive, a saúde mental desses alunos, deixando-os mais vulneráveis que os demais.

Outro ponto que pretendemos abordar é a questão de saúde mental. Observamos nos atendimentos que muitos alunos apresentam como demanda, seja implícita ou explícita, o atendimento no campo da saúde mental, o que, em alguns casos comprometem sua permanência na instituição. Acreditamos que as medidas individuais, centradas em encaminhamentos externos para a rede de serviços e adaptações escolares, precisam ser complementadas por abordagens grupais - preferencialmente em parce-



rias com outros profissionais da saúde, como as psicólogas. Isso porque, muitas vezes, a própria escola se configura como mais um fator estressor e, por isso, trabalhar essa temática entre os alunos pode contribuir para pensarmos uma educação que não traga ainda mais elementos para a piora da saúde mental deles. Além disso, o agravamento da saúde mental no âmbito educacional de maneira geral vem convergindo com uma sensível precarização da (já parca) rede de atendimento no âmbito da saúde mental pelo Sistema Único de Saúde (SUS) - principalmente no que tange à depressão e transtornos como ansiedade, que aparentemente, são mais recorrentes em nossa realidade. Vale mencionar que esse quadro pode trazer impactos drásticos não apenas para a questão da permanência, mas também para a formação desses sujeitos de maneira global.

E, por último, observamos que há um interesse por parte dos membros do PEDDSS em torno de um investimento crítico que potencialize nossa dimensão pedagógica na direção do projeto ético-político profissional. No nível de sistematização do pensamento, podemos entender nosso viés pedagógico a partir de duas funções básicas. A primeira, que podemos chamar de *função informacional*, é mais explicitamente perceptível e se expressa por meio do fornecimento, por parte do assistente social, de informações necessárias para que os usuários acessem determinados serviços e benefícios socioassistenciais. Assim, essa função, quando bem sucedida, é responsável por impactos objetivos muito claros na vida cotidiana dos usuários, já que lhes dá base material para minorar os efeitos da “questão social” na sua realidade.

A essa função informacional complementa-se, de maneira articulada, uma segunda, de caráter político-ideológico - responsável por incidir sobre a consciência de seu público usuário, na perspectiva de influir em suas formas “de ver, de agir, de se comportar e de sentir” (IAMAMOTO, 2007, p. 40). Essa influência necessariamente produzirá efeitos, funcionais ou não, à ordem vigente, o que conecta a dimensão pedagógica aos complexos confrontos inerentes à luta de classe na sociedade capitalista. Neste sentido, podemos dizer que essa função político-ideológica do assistente social

define-se e consubstancia-se no terreno da elaboração e difusão de ideologia na organização da cultura [...] constituindo formas de pen-



sar e agir próprias de determinado modo ou sistema de vida, em que a formação de subjetividades e normas de conduta são elementos moleculares (ABREU, 2002, p. 30).

Para possibilitar uma auto avaliação de nossas ações, passamos a buscar, desde 2018, a sistematização e avaliação das atividades desenvolvidas pelo projeto. Além dos registros quantitativos já expostos até aqui, passamos a elaborar alguns relatórios e aplicar questionários de avaliação ao final das oficinas. A partir da análise dessa documentação podemos notar, por exemplo, que alguns usuários sentiram-se insatisfeitos com o enfoque legal excessivo das atividades, que os assistentes sociais/estagiárias de Serviço Social foram prolixos em suas falas em diversas situações, ou até mesmo que o número de usuários presentes quase sempre esteve aquém do número de convocados. Por outro lado, também é possível verificar a satisfação dos usuários com certos tipos de abordagem, como a demonstração em tempo real sobre o funcionamento de algum *site*, a dinâmica das falas e a clareza das informações. Também é importante pontuar que mesmo nos programando para registrar/avaliar cada atividade, muitas vezes possuíamos dificuldades para obter êxito nesta empreitada, por motivos diversos, principalmente devido à grande demanda de trabalho, que reduzia o tempo disponível para a execução desta importante etapa.

Debruçando nosso olhar sobre a dimensão pedagógica do trabalho do assistente social, é possível dizer que a função informacional destacava-se nas oficinas realizadas pelo projeto. Em momentos pontuais conseguíamos levantar reflexões e questionamentos, mas não era algo elaborado e planejado para cada atividade. Entretanto, era perceptível que a abordagem grupal sobre direitos e serviços sociais era um espaço com grande potencialidade de desenvolver ainda mais este aspecto da atuação profissional. Nesse sentido, em 2019 foi implementado o projeto de intervenção de uma das estagiárias de Serviço Social, que consistiu em trazer para o planejamento das atividades mecanismos que auxiliassem no fomento da dimensão político-ideológica das oficinas, trazendo gráficos, imagens, músicas e até mesmo perguntas/falas que suscitassem a reflexão crítica por parte dos usuários. Buscamos aliar a transmissão de informações indispensáveis para a satisfação imediata de necessidades materiais com a percepção am-



pliada dos usuários acerca de suas vivências, colocando-os enquanto sujeitos históricos ecoletivos.

Nesse sentido, foi realizada uma revisão do material utilizado nas atividades (*slides*, panfletos e questionário de avaliação). Nos *slides* buscamos inserir dispositivos que auxiliassem no processo de fomento à reflexão crítica; nos panfletos (distribuídos ao final das reuniões) buscamos uma atualização dos dados informados (por exemplo, endereços, sites e telefones); e, no questionário de avaliação, buscamos inserir perguntas que nos dessem um panorama acerca da efetividade da dimensão político-pedagógica das oficinas.

Podemos considerar que o PEDDSS se inscreve no âmbito da educação popular, pois trata-se da transmissão de conhecimento e incentivo à reflexão por meio de uma atividade educativa não oficial, ainda que inscrita em um ambiente escolar. Portanto, visamos fomentar a reflexão crítica acerca de determinantes sociais e econômicos por parte de nossos usuários, buscando ir além do simples repasse de informações. Em última instância, trata-se de agir no processo de consciência dos sujeitos. Iasi (2007) fala em processo de consciência para designar o movimento, a transformação e o desenvolvimento de diferentes fases de nossa consciência. Não há, portanto, um estado de “não consciência”, mas transições entre suas diferentes fases ao longo de nossa vida. Portanto, o que observamos na prática profissional é a consciência pautada no senso comum, fortemente impregnada por elementos do discurso dominante. As atividades desenvolvidas pelo projeto visam também trazer novos elementos para que uma nova etapa da consciência seja alcançada, buscando uma aproximação com a consciência revolucionária e de classe, de forma que os usuários coloquem-se diante da tarefa histórica da superação do sistemavigente.

Compreendemos que não basta informar sobre o acesso a direitos e serviços - ainda que esta função seja fundamental. Enquanto estivermos sob a égide do capital, esses direitos e serviços sequer estão assegurados, como podemos observar diariamente nos diversos desmontes da era neoliberal. Enquanto profissão comprometida com a plena emancipação dos sujeitos, e com um currículo que nos ensina a enxergar a totalidade das relações, devemos auxiliar nossos usuários a compreender a raiz das contradições sociais, munindo-os de elementos teóricos capazes de facilitar este proces-



so. As oficinas do PEDDDSS não possuem estrutura ou capacidade de fazer este trabalho por si só, mas nos parecem potencialmente capazes de contribuir para este movimento.

Como bem sinalizado por Paulo Freire, em livro organizado por Peloso (2012), inicialmente é preciso desmontar a “visão mágica”, marcada pela alienação diante da dialética presente na realidade. É preciso partir do nível em que a massa se encontra, para paulatinamente apresentarmos elementos de compreensão sobre o modo de produção vigente. Ademais, é preciso ter humildade e sabedoria, entendendo a educação popular como um ato político indispensável que possibilita uma troca de saberes entre educandos e educadores. Esse tipo de trabalho encontra-se no âmbito daquilo que Abreu (2002) chama de organização da cultura, que em última instância pode acarretar a emergência de uma novasociabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando na trajetória do PEDDDSS é perceptível como foi possível amadurecer seus conceitos e aperfeiçoar as atividades realizadas e os profissionais que participam dele ao longo do tempo. Durante seu percurso foi fundamental rever algumas práticas que resultaram em uma maior participação dos usuários (tanto numericamente quanto em termos de participação efetiva nos debates levantados durante as oficinas). Porém a realidade é dinâmica e, além das contradições já identificadas até aqui, seguirá imprimindo, constantemente, a necessidade de mudanças durante o período de existência do projeto.

Para o ano de 2020, a previsão é de manter as temáticas já trabalhadas e pensar em mais duas frentes de trabalho - uma sobre saúde mental e outra a respeito dos direitos do estudante estrangeiro. Além disso, o projeto contará com a contribuição do setor de informática que fez mudanças no processo de inscrição para acesso às bolsas da instituição, incluindo um questionário *online*. Ainda que seja opcional aos usuários respondê-los, acreditamos que isso facilitará na identificação dos usuários com perfil de participar de cada oficina de acordo com suas demandas e nas chamadas para as atividades grupais, ampliando assim a quantidade de alunos convidados. Na medida em que as duas funções pedagógicas enfatizadas




anteriormente necessariamente compõe a ação do assistente social em qualquer realidade profissional, inclusive no espaço grupal, os membros do PEDDSS identificam que, para além de um investimento em termos da função informacional, já alvo de muitos investimentos por parte de seus membros, há também uma necessidade de revisão e aprimoramento de suas funções político-ideológicas. Pensamos que um investimento capaz de atingir a essa função político-ideológica, mais implícita na execução dessas oficinas que a função informacional, cumpre, principalmente se considerarmos a atual conjuntura (não apenas mais conservadora, mas também mais repressiva), um papel fundamental para o nosso aprimoramento teórico-prático. Nesse sentido, estamos organizando o curso *Serviço Social, projeto ético-político e a abordagem grupal* - a ser ministrado por assistentes sociais de referência na temática, como: Valéria Forti, Ney Almeida, Ana Vasconcelos, Carlos F. Moreira e ElianeGomes.

Sendo assim, o PEDDSS vem, a partir da extensão, buscando investir praticamente na direção do projeto ético-político do Serviço Social, considerando sua dimensão pedagógica de maneira ampla – ou seja, considerando a defesa pelo acesso aos direitos, mas também o estímulo ao senso crítico e à consciência de classe. Trata-se de uma alternativa que, respeitadas suas devidas particularidades, pode, em muitos aspectos, ser experimentada em outros campos de atuação, desde se guarde a vinculação orgânica da experiência ao estudo e à pesquisa – conforme o contínuo esforço de nossos membros.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. *Serviço social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
- IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- PALMA, D. *A prática política dos profissionais: o caso do Serviço Social*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- PELOSO, Ranulfo (org.). *Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.





EDUCAÇÃO E GESTÃO NO SERVIÇO SOCIAL: DIMENSÕES PRESENTES NO COTIDIANO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL

Geise de Oliveira Benevides

Maria José de Oliveira Lima

RESUMO

Este ensaio teórico tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre educação e gestão no Serviço Social. Parte, então, da compreensão de que educação e gestão, em sua perspectiva democrática, são dimensões presentes no cotidiano do trabalho do assistente social. Dessa forma, será apresentado o referencial teórico para a construção de mediações que permitam apreender a gestão e a educação como processos e atividades inerentes ao trabalho do/a assistente social. Para tanto, é preciso compreender a relação ontológica entre trabalho, educação e gestão e, ainda, como o Serviço Social participa dos processos de educação e gestão, nos diferentes espaços socio-ocupacionais.

Palavras chave: Gestão. Educação. Serviço Social. Trabalho profissional.



INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão, de forma introdutória, sobre a educação e a gestão, enquanto categorias ontológicas no Serviço Social, isto é, como dimensões, as quais perpassam o trabalho profissional. Isso em virtude de que parte do entendimento de que a gestão e a educação são dimensões presentes no cotidiano do trabalho do assistente social nos diversos espaços socio-ocupacionais e contribuem, portanto, para o processo de formação e aprendizagem para o exercício da cidadania da população trabalhadora.

Trata-se, assim, de uma reflexão inicial, principalmente, quando se refere à temática da educação, considerando que nos estudos e pesquisas realizados sobre gestão e trabalho do assistente social foi possível evidenciar que tanto o trabalho do assistente social como a gestão em si, seja ela na perspectiva democrática ou na capitalista, tem uma dimensão que é educativa, a qual contribui para o desenvolvimento de processos de aprendizado. Eis aí a importância de o profissional ter conhecimentos sobre os fundamentos. São eles: teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo do Serviço Social, para assegurar o exercício profissional alinhado com o Projeto Ético-Político e, portanto, contribuir para a construção de processos educativos, no seu sentido mais amplo, e para a gestão efetivamente em uma perspectiva democrática e emancipadora. Destarte, a partir dessa apreensão, constatou-se a intrínseca relação entre gestão e educação no cotidiano de trabalho do assistente social.

Destaca-se que o conceito de educação aqui considerado parte da compreensão da educação em seu sentido amplo, enquanto dimensão da vida social, organizada e articulada em consonância à experiência e à vivência dos indivíduos como cidadãos. De fato, educação no sentido amplo, pois considera práticas pedagógicas oriundas das relações sociais e dos movimentos sociais, ou seja, educação cuja dimensão educativa funde-se na busca de outra forma de sociabilidade, portanto dimensão inerente ao trabalho do assistente social.

Em vista disso, esse ensaio teórico pretende iniciar uma fundamentação teórica que possibilite construir mediações, as quais permitam apreender, assim, a gestão e a educação como processos e atividades inerentes ao trabalho do/a assistente social.



EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS

Segue um breve esboço sobre educação, no qual esta será tratada na perspectiva ontológica, enquanto dimensão emergente da relação do homem-trabalho. Portanto, partirá da compreensão de que a educação é um processo inerente ao trabalho, intrínseca às capacidades humanas, a qual possibilitou o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do processo de trabalho como forma de o homem intervir e relacionar-se com o meio em que vive.

Em seu sentido ontológico, na perspectiva crítica, o trabalho tem caráter humanizador e consolida-se como atividade vital para o homem, pois é por meio do trabalho que esse intervém na natureza, transforma-a, de acordo com sua intencionalidade. Todavia, ao irromper a natureza, ele também transforma-se, modifica-se em função do caráter humanizador e criativo proveniente da relação homem-natureza.

Conforme Marx (2013, p. 255):

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

O trabalho, dessa maneira, é uma atividade fundamental para o homem, pois, por meio da transformação da natureza, ele mediatiza a satisfação de suas necessidades e das necessidades dos outros homens. E, nesse processo de transformação, esse ser imprime em sua ação elementos corporais, tais como: a força física e a atividade mental. Assim sendo, ele transforma a natureza conforme sua necessidade inicial e modifica a si mesmo porque é o único ser vivo capaz de produzir e de sistematizar conhecimento, a partir dessa relação transformadora. Logo, dessa relação estabelecida teleologicamente, o homem submete a natureza à sua vontade, cujo objetivo é, portanto, atender às suas necessidades.



Como pode-se notar, o trabalho é uma atividade eminentemente humana, seja na dimensão material, seja na intelectual ou na artística, o que torna a capacidade de prática do homem superior à de qualquer animal. De fato, somente o homem age teleologicamente, dado que ele é capaz de articular o processo de execução com a concepção a ser atingida, de realizar uma atividade previamente concebida para alcançar, então, determinada finalidade.

Nessa direção, Saviani (2007, p. 152), ao tratar dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação, afirma que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Para o autor, o homem é definido pela racionalidade, portanto a educação, na condição ontológica, é uma faculdade essencial do ser humano, visto que “[...] a existência humana não é garantida pela natureza”, a sua subsistência, necessariamente, precisa ser produzida pelos próprios homens e, sendo tal condição fruto do trabalho, isto é, produto da capacidade humana de intervir na natureza e de submetê-la às suas necessidades, “[...] isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ontologicamente, o homem não nasce um ser pronto e acabado, assim, na sua relação com a natureza, em busca pela subsistência, ele precisa aprender a ser homem, ou seja, necessita produzir sua própria existência a partir da criação de condições para relacionar-se com o meio em que vive. Dessa forma, “a produção da existência humana 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, 154).

Nessa perspectiva, a educação constitui-se na capacidade de o homem criar, articular e aprender mediações para a operacionalização da atividade planejada, com a finalidade de garantir a própria existência, em outras palavras, por meio do trabalho.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gera-



ções. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 154).

No processo de aprendizagem e construção social pelo trabalho, as experiências não validadas pelas vivências foram descartadas, enquanto as experiências que corroboram para a subsistência precisaram ser preservadas e transmitidas às novas gerações. Mediante o aprendizado do trabalho por meio da educação ou desta pelo trabalho, o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, transforma-se a si mesmo – produz conhecimento, sistematiza-o, aperfeiçoa-o e utiliza-o, segundo as suas necessidades. Nesse processo, portanto, percebe-se a presença da gestão, pois o homem utiliza-se de recursos para alcançar seus objetivos de sobrevivência.

Eis que, a partir da “relação trabalho-educação”, o homem trabalha e educa, produz conhecimento e mobiliza as ações necessárias para assegurar a produção da sua existência. Nessa esteira, Saviani (2007, p. 155), esclarece que:

Nas comunidades primitivas, onde não existia a divisão em classes pelo trabalho. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática.

Com a fragmentação do processo de trabalho e, conseqüentemente, com a divisão dos homens em classes sociais – divisão essa que é própria e edificadora do sistema metabólico do capitalismo –, provoca-se, também, uma divisão no processo de educação, dado que [...] “Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

Com a formatação da sociabilidade burguesa, a classe detentora dos meios de produção e a classe dependente da venda da sua força de trabalho passaram a se relacionar, de forma diferente, com a educação. Uma vez que a educação se tornará presente ao longo do tempo, ela passa a ser con-



vertida em mecanismo de formação/dominação da classe trabalhadora, conforme os interesses da classe dominante e, concomitantemente, para a classe trabalhadora, torna-se meio de resistência e caminho para emancipação coletiva. Então, para os trabalhadores, a educação constitui-se como instância crítica que pode contribuir para a construção da consciência de classe, isto é, para a compreensão coletiva de pertencimento à classe que garante sua subsistência pela vivência do trabalho assalariado.

Nesse sentido, é preciso retomar a educação na perspectiva crítica e criativa e o trabalho em uma perspectiva educativa.

GESTÃO: CATEGORIA ONTOLÓGICA E DIMENSÃO DEMOCRÁTICA

Historicamente, a administração institucionaliza-se como prática racionalizada com a emergência do capitalismo industrial. Com a consolidação das relações sociais capitalistas, a administração estrutura-se como estratégia e mecanismo de controle do trabalho coletivo e da elevação da produção e dos lucros, portanto, ela se estabelece como prática determinante para a manutenção das relações econômicas, políticas, sociais, as quais são próprias do modo de produção capitalista.

Todavia, a atividade administrativa ou gestão é teleológica, isto é, apresenta-se como uma ação iminentemente humana, pois somente o homem é capaz de conceber e de desenvolver o processo administrativo fundado na racionalidade e orientado. E, nessa perspectiva, a atividade administrativa pode manifestar-se depurada da racionalidade burguesa, desvinculada da finalidade instrumental e funcional da classe dominante, em outros termos, desassociada de processos de expropriação e de exploração do trabalho.

Enquanto instrumento técnico-científico, dotado de dimensão ético-política crítica e propositiva, depurado da racionalidade puramente instrumental, a atividade administrativa pode contribuir com a consolidação de um projeto societário contra-hegemônico, estruturando-se como: processo de trabalho, estratégia e instrumento democráticos. Constitui-se, assim, uma dimensão da gestão, cujos fins sejam emancipadores e embasados em uma perspectiva democrática e vinculada aos interesses coletivos das classes subalternas.



A gestão consolida-se como processo inerente aos processos de trabalho desenvolvidos pelo homem, independentemente de sua área de atuação, seja na esfera da produção ou na esfera da reprodução. Desse modo, a gestão tem sua origem teleológica, na intencionalidade e no planejamento que dão origem ao processo de trabalho. Pois, como já dito, é atividade desenvolvida exclusivamente pelo homem, portanto, compreendida como atividade teleológica, realizada nas diversas esferas da vida humana e nos espaços técnico-profissionais.

Paro (2012, p. 25-26), no estudo crítico da administração escolar, assevera que:

Porque se propõem objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios que dispõe para realizá-los. A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva, mas também necessária à vida do homem. O animal, como ser indiferenciado da natureza, não realiza trabalho humano, já que não busca de objetivos livremente, colocando-se, portanto, o problema da utilização racional de seus recursos, já que suas ações são previamente determinadas pela natureza, de modo necessário e imutável para cada espécie. O homem também faz parte da natureza, mas consegue diferenciar-se dela por sua ação livre.

Dessa forma, a atividade administrativa constitui-se como uma prática inerente ao processo de trabalho, pois é uma ação exclusivamente humana e determinante para as condições de vida do homem. Ela visa à adequação racional dos recursos disponíveis aos fins objetivados. É, então, necessária para a realização dos objetivos livremente estabelecidos, cujo fim é a produção de valores de usos, por meio da utilização de recursos devidamente planejados para se alcançar o objetivo inicial. Consiste, portanto, na adequação dos meios aos fins.

Além do mais, Paro (2012) analisa a atividade administrativa a partir de sua manifestação teleológica e de formato mais simples e abstrato, anterior à estruturação da administração capitalista. Apresenta-a como atividade inerente à organização e à realização do trabalho, portanto, configurada como uma atividade própria da razão humana que orienta e permite a racionalização dessa prática, também, em sua manifestação mais simples e abstrata, anterior à sua constituição como processo de produção de valor, no capitalismo. E como atividade inerente à organização e à realização do



processo de trabalho, a atividade administrativa possibilita a racionalização desse, por meio dos recursos conceituais. Isso porque para a produção de valores de uso, isto é, para a criação de produtos e meios, os quais atendam às suas necessidades, o homem recorreu à utilização racional dos recursos conceituais e materiais para realizar objetivos.

Assim, Paro (2012, p. 25) considera a atividade administrativa em seu sentido geral e afirma que “[...] a administração é a utilização racional de recursos para realização de fins determinados [...]”, em qualquer que seja o tipo de estrutura realizada. A atividade administrativa é compreendida, assim, em seu sentido geral, em sua forma mais simples e abstrata, como atividade inerente ao processo de trabalho, o qual visa diretamente à racionalização dos meios necessários, que consiste na racionalização do trabalho e na coordenação do trabalho coletivo, para garantir a realização de objetivos previamente planejados e organizados e assegurar a racionalização entre meios e fins, de modo a melhor atender às necessidades do homem e não à produção da mais-valia.

Nesse sentido, ainda, o autor esclarece que, ao iniciar com a discussão da administração fundamentada em um “[...] conceito geral, estou procedendo metodologicamente da mesma forma que Marx com o conceito de trabalho, antes de considerá-lo no modo de produção especificamente capitalista [...]”. (PARO, 2012, p. 27). Isto posto, a atividade administrativa, compreendida como a utilização racional de recursos para atingir fins, consiste, assim, em uma atividade humana que tem sua finalidade fundada no planejamento e na organização adequados dos recursos para a realização de objetivos intencionalmente estabelecidos, com a finalidade de atender especificamente às necessidades determinadas, portanto, condição necessária da vida humana. Desenvolvida, desde as formas de organização do trabalho e das relações sociais mais primitivas, manifesta-se, então, desvinculada das relações de produção capitalistas.

Nesse sentido, Souza Filho (2013, p. 13), em seu trabalho “Gestão Pública e Democracia: a burocracia em questão”, fundamenta o conceito de gestão/administração democrática e emancipadora a partir do “conceito de administração em geral” desenvolvido por Paro (2012). Para tanto, resalta que o conceito abstrato da administração, a partir de sua depuração de suas dimensões capitalistas, “[...] permite desvelar a conexão existente



entre os fins e os meios da administração e o papel da razão como elemento de mediação dessa conexão [...]” (SOUZA FILHO, 2013, p. 13). Como assevera o autor, a relação dialética estabelecida entre meio-racionalidade-fim apresenta as diferentes articulações, as quais podem ocorrer na atividade administrativa: fim-meio, racionalidade-fim e racionalidade-meio.

E a compreensão sobre as diferentes articulações que podem ocorrer na atividade administrativa é elemento preponderante para a compreensão da administração em uma perspectiva democrática, pois para estabelecer “[...] uma perspectiva/finalidade democrática e emancipatória não podemos utilizar meios e racionalidade instrumentais [...]” (SOUZA FILHO, 2013, p. 13), característicos da administração propriamente capitalista.

Assim, a atividade administrativa desenvolvida em uma perspectiva democrática e emancipadora não se fundamenta em meios e racionalidades instrumentais. Ela extrapola o âmbito técnico e ganha relevância no aspecto da finalidade, ou seja, os meios e a racionalidade deverão adequar-se à intencionalidade para a garantia de alcance dos objetivos a partir de uma perspectiva democrática, evitando, então, a incorporação de “[...] uma racionalidade instrumental e ou a utilização de recursos/meios comprometidos com as relações de dominação [...]” (SOUZA FILHO, 2013, p. 13).

Ao considerar-se a dimensão finalística ou ético-política da gestão, Souza Filho e Gurgel (2016, p. 33) pontuam que:

[...] podemos dizer que existem, do ponto de vista da gestão, possibilidades diferentes de orientação finalística. Em termos gerais, podemos ter gestões orientadas para a manutenção da dinâmica de exploração e dominação, ou, pelo menos, mais próxima dessa concepção; ou, então, voltada para a liberdade (suspensão dos mecanismos de exploração e dominação), ou, pelo menos, mais próxima dessa concepção. Portanto, a finalidade que orienta a gestão encontra-se num leque de possibilidades que varia entre orientações radicalmente destinadas à manutenção da ordem de exploração/ dominação e aquelas radicalmente posicionadas em defesa de um mundo de liberdade para todos.

Destarte, o objetivo da gestão democrática é “[...] efetivar e ampliar o acesso da classe trabalhadora aos direitos historicamente conquistados [...]”. Todavia, torna-se preciso compreender a gestão como atividade racional de que viabiliza a organização e a realização do trabalho e, ainda,



ações coletivas, pois, constitui-se como atividade humana, a qual permite planejar e conduzir o processo de trabalho e imprimir direção ético-finalística. Interessante e importante apreender a finalidade democrática e emancipadora da gestão, “[...] buscando sempre aproximar estas finalidades a um processo que amplie e universalize as condições de vida das classes subalternas atingidas pelas ações da organização capitalista [...]” (SOUZA FILHO; GURGEL, 2016, p. 74).

SERVIÇO SOCIAL: AS DIMENSÕES ÉTICO-POLÍTICA, TEÓRICO-METODOLÓGICA E TÉCNICO-OPERATIVA

O Serviço Social emerge como profissão na década de 1930, período correspondente aos marcos do capitalismo monopolista brasileiro. Nasce em um contexto no qual a questão social assume uma dimensão política, em virtude da problematização (lutas e reivindicações) sobre as condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora. É, nesse contexto histórico, que o Estado, em conjunto com a burguesia industrial, inicia o processo de institucionalização de mecanismos e estratégias de enfrentamento às diferentes manifestações da questão social. Todavia, essas novas formas e estratégias de enfrentamento não poderiam se fundamentar somente na coerção e repressão às demandas da classe trabalhadora, no cenário brasileiro.

No processo de regulação das relações sociais, na sociedade de classes, o Estado burguês atribui legitimidade às determinadas instituições, políticas sociais, sujeitos sociais e profissionais para atuarem diretamente no desenvolvimento de ações práticas, no âmbito das políticas sociais para o controle e para o atendimento das reivindicações da classe trabalhadora. Dentre os quais, o assistente social é requisitado e reconhecido, enquanto profissional que intervém diretamente nas relações sociais, e atua no âmbito da gestão social, seja na esfera pública, seja na esfera privada, o qual lida no trato cotidiano com práticas institucionalizadas que objetivavam o enfrentamento das desigualdades sociais.

A partir da institucionalização da profissão, o Estado atribui legalidade ao exercício profissional e reconhece suas atribuições e competências no conjunto do trabalho coletivo. O reconhecimento das atribuições e das competências profissionais tem sua primeira formulação em 1957, sendo



reconhecidas e regulamentadas desde 1962. E, atualmente, tais requisições são reconhecidas e regulamentadas na “Lei de Regulamentação da Profissão”, a Lei N. 8662/1993 que dispõe sobre a regulamentação do Serviço Social no Brasil, a qual estabelece a base para a normatização legal e ética do trabalho profissional, no contexto das relações sociais e no conjunto das profissões.

O amadurecimento teórico-metodológico e ético-político, no Serviço Social, consolida-se na construção coletiva do Código de Ética do/a Assistente social, de 1993, no qual está impresso o Projeto Ético-Político do Serviço Social, em que se fixam os princípios e valores éticos centrais que a categoria reconheceu coletivamente como fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária, tais como: liberdade, equidade e justiça social, articulando-os à democracia e à cidadania plena. E, ainda, trouxe inovações, quando postula como princípio o respeito ao pluralismo, a recusa do preconceito e das formas de discriminação produzidas na sociedade capitalista.

Nesse sentido, o projeto profissional dos assistentes sociais brasileiros tornou-se uma “[...] das referências dos encaminhamentos práticos e do posicionamento político dos assistentes sociais em face da política neoliberal e de seus desdobramentos para o conjunto dos trabalhadores [...]” (BARROCO, 2005, p. 206). Assim, os documentos normativos – político e ético –, essencialmente, constituíram-se como vias de fortalecimento e de desenvolvimento de habilidades técnicas e competência crítico-reflexiva essenciais ao assistente social, no exercício profissional, nos diversos espaços socio-ocupacionais.

As mudanças ocorrentes no âmbito ético-político da categoria implicaram, ainda, em transformações nos fundamentos teórico-metodológicos da profissão. Sob essa perspectiva, os princípios e as diretrizes que nortearam a construção do projeto profissional de ruptura também fundamentaram a construção de um novo horizonte teórico-metodológico para o Serviço Social. O debate sobre a questão teórico-metodológica consistiu no esforço da categoria em construir uma prática crítico-reflexiva que apreendesse a realidade concreta e contraditória.

Desse modo, a dimensão teórico-metodológica técnico-operativa deve ser igualmente orientada pelo mesmo referencial que fundamenta o proje-



to profissional, ou seja, a teoria crítica de Marx, que, historicamente, conceitua e compreende o “[...] Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo, na divisão social e técnica do trabalho, partícipe do processo de produção e reprodução das relações sociais [...].” (IAMAMOTO, 2015a, p. 84).

O desenvolvimento das dimensões ético-política e teórico-metodológica é fundante para o trabalho do assistente social, na atualidade, sobretudo, quando se trata do direcionamento e da fundamentação do campo técnico-operacional da profissão. Isso pois a dimensão técnico-operativa implica em apreensão da realidade e suas determinações são instrumentos imprescindíveis para a formulação de estratégias e técnicas para a realização do trabalho profissional, haja vista que só é possível criar instrumentos e técnicas de intervenções, de acordo com a realidade apresentada porque não se intervém em uma realidade, a qual não se conhece, como também não se criam instrumentais adequados às finalidades estabelecidas se não se conhecer a realidade apresentada.

Por conseguinte, a partir da década de 1990, o Serviço Social consolidou-se como profissão cuja natureza é iminentemente interventiva, investigativa, educativa e crítica. Os profissionais inserem-se diretamente nos processos de produção e de reprodução das relações sociais, nos quais atuam na realidade concreta, no cotidiano das relações sociais em que se estrutura o modo de produção e reprodução capitalista no âmbito socioinstitucional. Esses espaços representam lócus onde se instauram a contradição e a luta, com possibilidades e limites, entretanto abertos para os assistentes sociais organizarem o seu fazer profissional, a partir de uma dimensão educativa. Assim, entende-se o espaço institucional como campo de trabalho para o Serviço Social e para a construção de processos de gestão democrática, em que os objetivos estejam alinhados com o Projeto Ético-Político Profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso traçado nesse trabalho, diante das considerações expostas, surge a seguinte questão: como pensar a relação educação e gestão no cotidiano do trabalho do assistente social? Com ousadia, parte-se da compreensão de que a relação entre educação e gestão é ontológica, origina-se,



então, no processo de trabalho. Assim sendo, o Serviço Social é uma especialização do trabalho coletivo e o assistente social participa dos processos de trabalho, nos espaços socioinstitucionais. Portanto, esse participa de processos de gestão e educação, no âmbito institucional.

Destarte, a gestão nasce da relação ontológica entre trabalho e educação, ela é apreendida, aperfeiçoada e complexificada, de acordo com a capacidade do homem de produzir e de sistematizar conhecimento, segundo suas necessidades de subsistência. Pode-se, assim, dizer que a gestão tem como fundamento a dimensão educativa no processo de trabalho, visto que se vincula ao desenvolvimento de processos de aprendizagem, de socialização, de criação, de planejamento, da racionalização das ações e da utilização dos recursos, cuja meta é o alcance dos objetivos intencionalmente construídos.

Portanto, a gestão ou atividade administrativa tem uma dimensão educativa, pois o processo gerencial consiste em si os seguintes propósitos: o de aprender, o de conhecer, o de pensar, o de criar, o de socializar, o de comunicar e, ainda, o de viabilizar a organização e a realização do trabalho. Assim sendo, configura-se como uma atividade eminentemente humana, a qual permite planejar e conduzir o processo de trabalho e, ao mesmo tempo, apresenta-se como importante instrumento de prática do homem na racionalização e no desenvolvimento de objetivos que tenha por finalidade atender aos interesses coletivos vinculados ao projeto societário da classe trabalhadora.

O assistente social, como trabalhador intelectual dotado de habilidades, de competências técnicas e de compromisso ético-político, pode trabalhar para a construção e a consolidação de processos de educação, diga-se aqui, processos esses cuja dimensão educativa transcenda o modelo de educação formal, a qual é organizada e institucionalizada pela sociabilidade burguesa, de forma a possibilitar, assim, a efetivação de processos de gestão democrática, em outras palavras, uma perspectiva de educação que fundamente processos administrativos, os quais tenham como finalidade a ampla cidadania para o conjunto de trabalhadores.

Entretanto, como já dito, considera a educação no seu sentido ampliado, para além do modelo de educação formal perpetuado pela política pública de educação. O referencial de educação, no sentido mais amplo,



compreende os fundamentos da vida social, das relações sociais e das articulações construídas e consolidadas nos espaços de luta e vivência coletiva e, especialmente, na organização e na articulação dos movimentos sociais.

Conforme, Almeida e Rodrigues (2013, p. 96):

Pensamos, assim, a educação em seu significado mais amplo, envolvendo os processos socioinstitucionais, as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam a educação cidadã, articuladora, de diferentes dimensões da vida social e constitutiva de novas formas de sociabilidade, nas quais o acesso aos direitos sociais e o reconhecimento e efetivação dos direitos humanos são cruciais. Nesta perspectiva, a educação não pode ser tomada apenas em seu sentido estrito, apenas como política pública, muito embora ela cumpra um papel de suma importância na trajetória das conquistas e mudanças sociais.

É preciso consolidar, dessa maneira, processos de educação amplamente democráticos que possibilitem a construção de processos formativos, a partir das experiências propositivas e emancipadoras, ou seja, da educação em seu sentido ampliado, a qual considera em suas interfaces com outras dimensões da vida social que também são processos de aprendizagem e formativas para o exercício da cidadania plena.

Ressalta-se, então, a singularidade no tocante à compreensão de que a educação, no sentido amplo, é inerente ao trabalho do assistente social, visto que as interfaces da educação com as outras dimensões da vida social e das políticas sociais tornam-se exigência para a formação profissional e, ainda, constituem-se como instrumento do trabalho profissional, pois as ações socioeducativas desenvolvidas pelo profissional contribuem para o acesso da população trabalhadora aos direitos humanos e para o exercício da cidadania por meio da luta por justiça social, nos diferentes espaços sócio-ocupacionais.

Deve-se lembrar de que o Projeto Ético-político profissional tem uma dimensão educativa, ao mesmo tempo em que nos apresenta princípios e valores fundamentais para um modelo de gestão democrática, a qual aponta para uma nova forma de sociabilidade. Sociabilidade essa fundada na liberdade, na equidade e na justiça social, articulando-os à democracia e à cidadania plena por meio da defesa intransigente dos direitos humanos, no respeito ao pluralismo, à recusa do preconceito e das formas de



discriminação produzidas na sociedade capitalista.

Desse modo, é fundamental que o assistente social tenha como horizonte, no cotidiano profissional, uma perspectiva de educação ampla, na qual a dimensão da aprendizagem venha romper com processos de educação pautados na sociabilidade burguesa, uma vez que:

A educação, na perspectiva capitalista, é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital. Uma educação que conforme sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora. Pensar a educação nos marcos da sociedade capitalista requer pensar seu sentido hegemônico e as possibilidades de resistência e constituição de outras formas de sociabilidade (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 94).

Eis aí, de fato, a importância da gestão democrática e o reconhecimento da educação no seu sentido ampliado, no cotidiano do trabalho do assistente social, pois são processos que se fundamentam em uma perspectiva propositiva e emancipadora. Para reconhecer e fortalecer ações, portanto, “que apontem para uma resistência que permita avançar em práticas pedagógicas democráticas, articuladas, com as mudanças nas condições materiais de produção e reprodução social” (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 106).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. L.; RODRIGUES, M. C. P. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In: PEREIRA, L. D.; _____ (orgs.). *Serviço Social e Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- BARROCO, M. L. *Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARROCO, M. L.; TERRA, S. H. *Código de Ética do(a) assistente social comentado*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. *Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão*. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: CFESS, 2012.
- IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. L. 1. v. 1. (Marx-Engels).




PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

SOUZA FILHO, R. *Gestão pública e democracia: a burocracia em questão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SOUZA FILHO, R; GURGEL, C. *Gestão democrática e Serviço Social: princípios e propostas para a intervenção crítica*. São Paulo: Cortez, 2016.





ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES E COMUNIDADE

Williana Angelo

Mayara Gomes Cadette

Aline Paes Araujo

Michelli Aparecida Daros

RESUMO

Este artigo abarca o potencial das práticas democráticas de participação estudantil e da comunidade no que se refere ao processo de operacionalização da Política de Assistência Estudantil, baseado no relato de experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Salto. Resgata brevemente elementos do PNAES, o histórico da mobilização estudantil e dispõe sobre o trabalho de potencialização de espaços de participação democrática na execução da política de assistência estudantil e seus desafios.

Palavras chave: Assistência Estudantil; Participação Democrática; Mobilização Estudantil; Gestão Democrática.



INTRODUÇÃO

A educação enquanto direito humano e reconhecidamente um direito fundamental preconizado na Constituição Federal – CF de 1988 demanda de estratégias e políticas públicas específicas para sua materialização. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) configura-se em um elemento relevante nesse aspecto, uma vez que tem como foco a permanência estudantil com vistas à aquisição de novos saberes e à certificação no nível cursado.

Para que a relevância do PNAES enquanto um programa que tem por horizonte a garantia do direito à educação seja devidamente situada, faz-se necessário compreender a abrangência do direito à educação como um direito plenamente irrealizável se não, em seu âmbito coletivo, como previsto na CF:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Deste modo, entendemos que qualquer mecanismo governamental ou não que busque dar materialidade ao direito constitucional à educação é indissociável de uma perspectiva de participação coletiva para a sua construção. Desta maneira, o presente artigo tem por objetivo central analisar as possibilidades de práticas democráticas no âmbito da Assistência Estudantil no IFSP. Para cumprir tal objetivo, uma breve contextualização sócio histórica a respeito da criação do PNAES e da institucionalização da Assistência Estudantil no IFSP é elucidada, assim como aspectos da mobilização dos estudantes do IFSP são analisados, considerando as mediações estabelecidas com o cenário sócio-político brasileiro a partir de 2013. As reflexões acerca das práticas democráticas no âmbito da Assistência Estudantil no IFSP reúnem também elementos empíricos, que são capturados por meio de relatos de experiência da equipe de Serviço Social do *Campus Salto*- IFSP.

O artigo apresentado, construído a partir do esforço coletivo de assistentes sociais, visa contribuir para reflexões, estudos e debates que se edifiquem



sob a perspectiva de aprofundamento e sistematização de práticas democráticas construídas junto a programas, estratégias e políticas públicas.

PNAES: DE PROGRAMA NACIONAL À POLÍTICA INSTITUCIONAL

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pelo decreto n. 7234, de julho de 2010, inaugura um esforço sistemático em reunir dez áreas distintas de atendimento/apoio aos estudantes que se relacionam à democratização das condições de permanência e redução da evasão escolar nas instituições federais de ensino no país.

É crucial destacar que o PNAES tem início num período político-econômico em que há um notável investimento na educação pública federal no sentido de ampliar o seu acesso a setores da classe trabalhadora anteriormente excluídos dos estratos mais especializados de educação escolarizada. São exemplos governamentais que visam ampliar o acesso às instituições públicas federais de educação: o REUNI e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), assim como as reconfigurações do ingresso às universidades e institutos federais via Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a criação da Lei n. 12.711/2012, que reserva vagas para estudantes oriundos das escolas públicas, dentre eles: estudantes com renda familiar *per capita* (RFPC) até 1,5 salário-mínimo, autodeclarados pardos, pretos, indígenas e, por fim, estudantes com deficiência (inclusão realizada pela Lei n. 13.409/2016). Tais mudanças legais e reconfigurações do ingresso repercutiram em mudanças no perfil dos estudantes que têm acessado a educação pública federal.

No âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dados apresentados nos relatórios anuais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) referentes ao ano de 2016, confirmam que 75,74% dos estudantes matriculados possuíam RFPC de até 1,5 salário-mínimo (DAROS, 2019). Sendo assim, é possível afirmar que a maioria dos estudantes dos IFs constitui-se como grupo prioritário de atendimento do PNAES, ou seja, estudantes com RFPC de até um 1,5 salário-mínimo.

Diante do contexto apresentado, o conjunto de ações de Assistência Estudantil se edifica como um importante mecanismo de defesa do direito à educação nas instituições federais de educação. O PNAES, em quase uma



década de existência, tem sido regulamentado por diversas vias nas universidades e institutos federais, expressando suas formas mais recorrentes a partir da sistematização de uma Política de Assistência Estudantil ou por meio de um Regulamento de Assistência Estudantil. (PRADA; SURDINE, 2018).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por exemplo, as ações pertinentes ao PNAES têm sido regulamentadas por meio das Resoluções n. 41 e 42/2015 como Política de Assistência Estudantil (PAE). A Política, por sua vez, reúne três programas distintos: o Programa de Auxílio Permanência (PAP), destinado às áreas de alimentação, moradia, transporte, saúde, creche, apoio didático-pedagógico; o Programa de Ações Universais, que concentra as áreas de cultura, inclusão digital, esporte, acesso e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas; e por fim, o Programa de Apoio ao Estudante do PROEJA, que visa ofertar alimentação e transporte aos estudantes desta modalidade de ensino. Ainda que existam iniciativas de contratação de serviços visando ofertar apoio aos estudantes de maneira coletiva e sistemática, grande parte das ações da PAE no IFSP ainda se dá via “bolsificação” de suas ações. (NASCIMENTO & ARCOVERDE, 2012; DAROS, 2013)

Frente ao projeto em curso de desertificação de serviços e equipamentos públicos desembocado, especialmente, pela aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que reduziu os gastos públicos em políticas públicas fundamentais como saúde e educação, ou ainda pelas constantes ameaças de redução de gastos obrigatórios, revisão de fundos públicos e alteração das regras do Pacto Federativo, previstas no Plano Mais Brasil (AGÊNCIA SENADO, 2019) do então, Ministro da Economia, Paulo Guedes - o PNAES, frente às inúmeras demandas referentes às condições de permanência dos estudantes nos IFs, tem se constituído como uma espécie de oásis, onde tem residido, muitas vezes, as únicas possibilidades de atendimento às demandas estudantis e gerado tensionamentos institucionais para e na sua aplicação.

Vale destacar que o oásis do qual falamos, tem em sua base criadora um decreto presidencial, fato que o tem colocado em posição frágil num tempo de ameaças e insistências em reconfigurar dispositivos constitucionais muito mais consolidados do que decretos presidenciais. A respeito do orçamento destinado ao PNAES, o estudo de Prada e Surdine (2018) revelam que, embora os valores destinados ao programa tenham crescido nomi-



nalmente, quando observado o período entre 2012 a 2017, observa-se uma queda do ritmo percentual investido na Ação Orçamentária n. 2994, investimentos tais que tendem a se apresentar como cada vez mais instáveis.

O *Campus* Salto, objeto deste relato de experiência, não diverge da realidade nacional apresentada. Em 2016 dispunha do equivalente a R\$ 512.503,25 no orçamento para atendimento do PNAES, em 2020 apresenta como previsão orçamentária o equivalente a R\$484.879,00, um valor significativamente inferior a quatro anos atrás e agravado pelo fato de que o *campus* oferta desde o ano de 2019 quatro novos cursos superiores, sendo que dois deles são cursos integrais, o que dificulta a condição do trabalhador vivenciar a experiência estudantil sem ter garantido os recursos necessários para sua permanência.

Isto posto, mostra-se fundamental que tenhamos, enquanto assistentes sociais, uma prática profissional estimuladora e pautada “nas ações coletivas que visem a realização de uma política educacional consonante com os interesses mais gerais da classe trabalhadora” (MOREIRA, 2019, p. 41). Ações estas que ultrapassam as expressões de um programa de permanência estudantil, que por outro lado exigem a construção de espaços institucionais democráticos de manifestação da comunidade escolar, em especial os estudantes.

MOBILIZAÇÃO DOS ESTUDANTES E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A Assistência Estudantil, como programa governamental, possui presença recente no cotidiano acadêmico dos estudantes brasileiros. O ano de 2011 marca a sua execução pela primeira vez, e os estudantes foram se apropriando, paulatinamente, do conceito de permanência, como parte do direito à educação. Essa constatação pode ser observada no resultado do primeiro levantamento realizado com os estudantes do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) sobre a Política de Assistência Estudantil, no ano de 2015, no qual 39,7% dos estudantes a entendiam como uma “ajuda financeira”, cujo impacto principal, na opinião dos mesmos, ocorreu na melhoria da alimentação.

No mesmo ano, durante a realização do I Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP, aconteceu o I Encontro dos Estudantes.



Naquele momento, a pauta da Política de Assistência Estudantil já se fazia presente no repertório estudantil, com as seguintes demandas: difundir a política de permanência, conhecer mais sobre os procedimentos administrativos (liberações de verbas, prazos e processos de pagamento) e, também, participar das decisões institucionais, tendo em vista que havia uma pauta mais ampla, em discussão entre as diversas representações estudantis presentes, que era a criação de um Diretório Central de Estudantes - DCE.

Os acontecimentos políticos ocorridos no ano de 2016 impeliram os estudantes, sobretudo os secundaristas, a necessidade de um protagonismo mais efetivo na defesa de seus direitos que, até aquele momento, eram considerados por estes como algo posto, decorrentes do ambiente democrático vivido nas duas últimas décadas que antecederam aquele período.

Diante desse novo contexto, a pauta dos estudantes sobre a Assistência Estudantil sofre grande alteração em sua demanda principal: com o cenário de cortes e contingenciamentos no orçamento, por parte do Governo Federal, a garantia da manutenção dos auxílios estudantis e ações universais torna-se a principal reivindicação.

A aprovação do congelamento dos gastos públicos com educação por meio da Emenda Constitucional 95/2016, a submissão da Reforma do Ensino Médio por meio de medida provisória (desconsiderando todo o processo de participação dos profissionais da educação, estudantes e sociedade civil, iniciado no ano de 2010), juntamente com a ascensão de projetos de lei como a “Escola Sem Partido” deram a dimensão das alterações políticas que impactariam o cotidiano dos estudantes, e sinalizaram que um período de retrocesso nos direitos sociais que se aproximava.

A mobilização estudantil, que culminou nas ocupações das instituições de ensino em âmbito nacional, “trouxe à luz a capacidade dos estudantes serem sujeitos de sua própria história e guiarem, sozinhos ou ao lado de gerações mais velhas, seu processo educativo”, conforme apontou Costa e Groppo (2018, p. 08). Capacidade essa que, diariamente, o ambiente educacional desconsidera ao não incluir o estudante no processo decisório das atividades escolares.

Os próprios estudantes secundaristas, em depoimento após as ocupações, apontam essa percepção de distanciamento e do não pertencimento a este ambiente escolar, que teve a sua lógica territorial totalmente revertida no momento da ocupação:



Foram os únicos dias em que eles estiveram na escola porque realmente queriam estar na escola. Foram os únicos dias que eles viram aquele espaço como deles. Não um lugar que eles têm que obedecer regras... (RIBEIRO, 2018, p. 38)

As atividades desenvolvidas durante o período de resistência nas ocupações, entretanto, demonstraram a capacidade de organização, de horizontalidade no processo de deliberação das decisões (com a realização de assembleias) e, ainda, de formação política com a execução de aulas e atos formativos. Essas atividades, pela primeira vez, foram amplamente divulgadas por meio de mídias publicadas em redes sociais e outros veículos de comunicação, como forma de proteger e desmistificar as ocupações. Na ocupação realizada na Reitoria do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), os estudantes criaram uma página em uma rede social, denominada: OCUPA IFSP, na qual todo o processo de ocupação pode ser acompanhado.

É necessário reconhecer que algumas derrotas foram impostas aos estudantes secundaristas nas ocupações de 2016, por meio de medidas provisórias e outras ações administrativas, sobretudo, as orçamentárias. Porém, no âmbito institucional, após o envio de uma carta aberta dos estudantes, o Conselho Superior do IFSP se comprometeu publicamente a não adotar as alterações da Reforma do Ensino Médio, e a Assistência Estudantil figurou entre as pautas mais emergentes na instituição. Todo esse percurso explicita o amadurecimento dos estudantes do IFSP em relação aos seus direitos, se comparado ao período inicial da trajetória da Assistência Estudantil, em meados de 2011.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFSP: A EXPERIÊNCIA DO *CAMPUS* SALTO

O IFSP *Campus* Salto se constitui na primeira escola de educação profissional inaugurada no município, que é uma instância turística com população estimada pelo IBGE - 2019 em pouco mais de 118.000 habitantes, localizado na região metropolitana de Sorocaba. Atualmente conta com cerca de 800 estudantes regularmente matriculados, de diferentes grupos geracionais, distribuídos em cursos que abarcam da educação básica à pós-graduação.



O Serviço Social iniciou suas ações em novembro de 2010, desenvolvendo o programa conhecido naquele período como “Caixa Escolar”. Ainda em 2010, a criação do PNAES pelo Governo Federal reconfigurou a atuação do Serviço Social no *campus* e no IFSP.

Em 2013, com a significativa ampliação do quadro de assistentes sociais do IFSP, surge a necessidade de promover espaços de diálogo com a categoria a fim de discutir elementos indicadores da identidade profissional no âmbito institucional, construir diretrizes de trabalho e qualificar o debate em torno da Política de Assistência Estudantil.

Esse processo se iniciou com a criação do Grupo de Trabalho dos Profissionais da Assistência Estudantil – GTPAE, canal para compartilhamento, construção e apropriação de conhecimentos relacionados à produção teórica, instrumentais e metodologias da Política.

Toda essa organização, fruto da construção coletiva das(os) assistentes sociais da instituição, culminou na elaboração de dois importantes documentos para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil no IFSP: a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Resolução nº 41/2015) e a Normatização dos Auxílios da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Resolução nº 42/2015). Tal feito, alinhado à dimensão técnico operativa da profissão, possibilitou o reconhecimento do coletivo enquanto espaço de organização político profissional e de produção de conhecimento.

Anualmente, a Política de Assistência Estudantil é executada englobando os eixos de Permanência e Ações Universais. O Programa de Auxílio Permanência é destinado prioritariamente aos estudantes em situação de desproteção social mediante oferta de auxílios financeiros nas modalidades de alimentação, apoio aos estudantes pais e mães (creche), apoio didático-pedagógico (material), moradia, saúde e transporte. O Programa de Ações Universais é destinado a toda comunidade discente e tem como objetivo desenvolver ações voltadas à formação integral do estudante nas áreas de esporte, cultura e inclusão digital.

Para subsidiar e qualificar a execução do PAE oportunizando e incentivando a participação discente e de seus familiares, a equipe de assistentes sociais vem adotando algumas ações para democratizar o processo de ges-



tão da Política, as quais estão atreladas a experiência específica do *Campus Salto*. Uma prática ainda não institucionalizada, suportada ou legitimada pelo IFSP no âmbito da Reitoria, mas parte de um processo de expressão da autonomia relativa de que dispõe o Serviço Social profissionalmente e legitimada em nível local pela diretoria do *campus*.

Porém, antes de compreender esse processo especificamente no *campus* estudado é preciso conhecer alguns aspectos relevantes sobre a mobilização estudantil.

PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NO ÂMBITO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

O decreto que dispõe sobre o PNAES não define critérios orientadores relacionados à participação dos estudantes na política, ficando sob responsabilidade das instituições de ensino fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do programa. É possível encontrar no texto do documento uma pequena menção a esse aspecto, onde coloca que “as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino (...), considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo docente”.(PNAES, 2010, grifo nosso)

Essa lacuna no processo de gestão democrática da política pode ser evidenciada no Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil, organizado pela Controladoria Geral da União (CGU) no período entre 2015 e 2016, realizado em 58 Universidades Federais. O levantamento apontou a falta de incorporação das demandas dos discentes na definição das áreas onde os recursos do programa serão aplicados, caracterizando 61% das IFES nessa condição.

O potencial mobilizador e representativo dos estudantes é latente no processo histórico nacional. No *Campus Salto*, esse histórico abarca desde manifestações de rua em defesa da educação em função dos congelamentos orçamentários até a realização de intervenções artísticas contra atos discriminatórios dentro do *campus*, bem como núcleos e coletivos que atuam no enfrentamento a preconceitos e valorização das diversidades que tiveram sua gênese no atendimento de demandas institucionais articuladas à mobilização estudantil.



No que se refere à Assistência Estudantil, as práticas que vislumbram a dimensão democrática de condução da política tem sido, a priori, resultantes das escolhas profissionais baseadas na autonomia relativa do Assistente Social, no exercício de sua dimensão pedagógica (ABREU; CARDOSO, 2009) no fazer profissional, bem como atuando sobre o eixo da gestão democrática e participativa (ALMEIDA, 2003). Essas ações têm sido desenvolvidas através de duas propostas norteadoras: participação discente na elaboração, execução e avaliação de projetos de ações universais, e na definição da distribuição orçamentária de acordo com as áreas de atuação prioritárias do programa via assembleia estudantil.

O processo de execução da PAE já demonstrava potencial de abertura para desenvolvimento da autonomia discente, sendo que previa no planejamento para 2014 a propositura de projetos de Ações Universais por docentes em conjunto com alunos. A referida proposta tinha como finalidade ampliar as vivências, o conhecimento e a rede de relações dos discentes envolvidos, promover a integração com a comunidade interna e externa e contribuir para a permanência estudantil.

Importante ressaltar que o atendimento ao eixo de ações universais demarca a escolha profissional que atua na defesa da política de Assistência Estudantil como direito, desenvolvida numa perspectiva de formação integral articulada ao tripé ensino, pesquisa e extensão, no desafio de superar as práticas focalistas e ampliar as possibilidades de atuação no programa.

Assim, no 1º semestre daquele ano foi lançado o edital que previa o equivalente a R\$3.000,00 a serem distribuídos entre os projetos inscritos, que basicamente era voltado à propositura de servidores. No segundo semestre, optou-se por publicar um Edital específico para propositura dos estudantes, sendo um total de 12 projetos aprovados.

Em 2015, o edital contemplou 14 projetos de alunos selecionado em edital específico de ações universais, com investimento de R\$14.400,00, considerando a disponibilidade orçamentária para aquele ano, incluindo a liberação de recursos via pedido de suplementação.

Já em 2016, o valor executado foi de R\$ 3.600,00 contemplado apenas 06 projetos. Neste ano ocorre uma importante alteração no edital, a comissão responsável por analisar os projetos passa a ser composta por um representante da categoria discente vinculado ao Grêmio do *campus*. Outro



marco ocorrido nesse ano e que significou a abertura de um novo espaço de autonomia discente, onde estes podem construir suas representações e estratégias (ANGELO, 2019), foi a realização da 1ª Assembleia de Prestação de Contas e Orçamento Participativo do *campus* para 2017. Foi realizada uma convocatória aos estudantes, não exclusivamente aos beneficiários e foi lançado um convite aos familiares e comunidade. Foi apresentada a prestação de contas e os presentes puderam votar nos cenários para 2017, bem como para a propositura de outros cenários não contemplados na proposta da equipe técnica.

Essa prática se mantém desde então, configurando-se num espaço que passou a ser legitimado e referência de diálogo sempre que ocorrem mudanças no cenário local e nacional do PNAES, em especial aqueles que afetam a dimensão orçamentária, como contingenciamento, ameaças de cortes nacional e eventuais reduções a nível local. No que se refere ao orçamento participativo anual uma das principais pautas vira em torno de aumento dos auxílios e a execução ou não das Ações Universais, prática de decisão que se mantém desde que esse processo foi iniciado.

Em 2019, porém tivemos uma realidade atípica. Ocorre que nos últimos anos a previsão orçamentária para o ano subsequente tem sido repassada no fim do semestre letivo e com dados de valores por vezes incertos e passíveis de aprovação/alteração posterior, o que impacta diretamente no planejamento do trabalho. Assim, apenas em dezembro de 2019 foi possível iniciar a convocatória para a referida assembleia, que foi aberta a todos os alunos, beneficiários ou não da PAE, e seus familiares. Porém, dado o avançado da data e mesmo após dois chamamentos não tivemos adesão dos interessados, sendo esta a primeira vez desde 2016 que a assembleia não foi realizada por falta de quórum.

Nesse sentido, no intuito de garantir e promover a participação comunitária no planejamento da PAE, a equipe técnica elaborou o questionário “Contribuições para o Planejamento da Assistência Estudantil - PAE/PAP *Campus* Salto”. Para maior alcance dos estudantes e agilidade na sistematização de dados o questionário foi criado em formato *GoogleForms* e permaneceu habilitado do dia 20/01 a 27/01/2020.

Recebemos a contribuição de 55 pessoas, entre estudantes, ex-alunos e familiares, número superior ao que já conseguimos atingir no formato de



assembleia, dos respondentes 63,6% eram beneficiários diretos do PNAES. O questionário englobou preferências em relação a publicização dos dados, ampliação ou manutenção de valores, atividades temáticas de interesse a serem ofertadas aos estudantes, bem como campo para dúvidas, críticas e sugestões.

Nesse sentido, as escolhas operacionais e metodológicas expressas na execução do PNAES buscam acolher as proposições e análises feitas pelo público demandante, a partir de suas vozes e representações nos variados espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência sistematizada coletivamente neste artigo se converte num elemento do próprio saber-fazer profissional que materializa mais do que o cenário sócio-político, que vem oprimindo as manifestações e a participação popular democrática, mas se mostra enquanto resistência e enfrentamento ante um cenário antidemocrático e opressor que afeta profissionais e estudantes.

Expressa a necessidade de se alimentar práticas e espaços de socialização, de livre manifestação e de gestão democrática que ultrapassem o compromisso ético do assistente social e revelam sua condição de ser no mundo, demarcando a defesa por uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), pautada no reconhecimento das lutas de classes, bem como pelo tensionamento institucional na correlação de forças que se desvela na luta pela garantia do direito humano e social à educação.

Enfim, um relato de uma experiência singular, ainda permeado de erros e incompletudes, mas que se arrisca no compromisso de trazer para o diálogo, para a crítica e para a reflexão a experiência do assistente social no campo da democratização e valorização da autonomia dos estudantes.

O exercício de oportunizar, fortalecer e legitimar os espaços de representação sócio-política de discentes e familiares, em sua maioria oriundos da classe trabalhadora, na disputa pela manutenção e ampliação das condições de permanência estudantil é corroborar num processo histórico em que os movimentos e a participação estudantil se consolidaram em divisor de águas na jovem democracia do país. É reconhecer que a Assistência Estudantil é uma política de todos e por isso deve ser defendida e gerida



coletivamente, enquanto uma política afirmativa, com potencial transformador de experiências de vida, seja enquanto ações de permanência, seja enquanto catalizador político-social para os estudantes.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Paulo Guedes: ‘Plano Mais Brasil pretende transformar o Estado brasileiro’. Senado Notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/11/05/paulo-guedes-plano-mais-brasil-pretende-transformar-o-estado-brasileiro>. Acesso em 12 fev. 2020.

ALMEIDA, N. L.T. *O Serviço Social e Política Educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação*. 2003. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A.pdf>. Acesso em 05.11.2016.

ANGELO, W. Análise sobre a dimensão político-pedagógica do trabalho do assistente social na inter-relação com os docentes: uma reflexão necessária. In: DUARTE, A. S. M. et al. (orgs.). *Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica*. Cortez Editora, 2019, p.107-132.

COSTA, A. A. F.; GROppo, L. A. (Orgs.). *O Movimento de Ocupações Estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & Carlos Editores, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. *Relatório da Política de Assistência Estudantil 2013-2014-2015*. [São Paulo: IFSP], 2016. Disponível em: https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=176:assistencia-estudantil&catid=73&limitstart=3&Itemid=365. Acesso em 13 fev. 2020.

DAROS, M. A. Contribuições do pensamento de Antonio Gramsci ao debate sobre os Institutos Federais. In: DUARTE, A. S. M. et al. (orgs.). *Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica*. Cortez Editora, 2019, p. 58-84.

DAROS, M. A. *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a evasão escolar e a atuação do Serviço Social: uma experiência em construção (2008-2009)*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2013.

Memórias. *União Nacional dos Estudantes*. São Paulo. Disponível em: <https://une.org.br/memoria/historia/>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 fev. 2020.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil. Brasília (DF), Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU). Secretaria Federal de Controle Interno. Diretoria de Auditoria de Políticas Sociais I. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>. Acesso em 26 fev. 2020.

MÉSZÁROS, I. A Educação para Além do Capital. Tradução Isa Tavares. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, C. F. N. Serviço Social e democratização da política de educação em tempos antidemocráticos. In: DUARTE, A. S. M. et al. (orgs.). *Serviço Social e Educação Profissional e Tecnológica*. Cortez Editora, 2019, p.37-57.

NASCIMENTO, C. M.; ARCOVERDE, A. C. B. *O Serviço Social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão*. 2012. Disponível em: <http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Revista_Fonaprace_25_Anos.pdf>. Acesso em: fev. 2016.

PRADA, T.; SURDINE, M. C. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Ser Social*, v. 20, n. 43, p. 268-289, 13 nov. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/SER_Social/article/view/18860>. Acesso em: 14 nov. 2018.

RIBEIRO, Ana Julia. Entrevista com Ana Júlia Ribeiro. Entrevista concedida ao Grupo de Estudos sobre a Juventude de Alfenas. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; GROppo, Luís Antonio (Orgs.). *O Movimento de Ocupações Estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & Carlos Editores, 2018.

SPOSATI, A.; LOBO, E. *Controle social e políticas de saúde*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 366-378, dez. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1992000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 fev. 2020.

UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. *União Brasileira dos Estudantes Secundaristas*. 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em: 19 fev.2019.



SOBRE OS AUTORES

Adriana de Souza Lima Queiroz

Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduação em Serviço Social pela Fundação de Ensino Superior de Passos (FESP/UEMG). Docente do curso de Serviço Social da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/PASSOS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). Integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Crise, Neodesenvolvimento e Direitos Sociais (GEIND). E-mail: adri_souzalima@yahoo.com.br

Adriana Freire Pereira Férriz

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PB, 2012). Mestrado em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PB, 2004). Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/PB, 2001). Professora adjunta no Instituto de Psicologia, no curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE). E-mail: adriana.ferriz@ufba.br

Aires Muecália Julião Caneca

Mestrando pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Graduação em Serviço Social pelo Instituto Superior João Pulo II da Universidade Católica de Angola (UCAN). Assistente Social na Clínica da Marinha de Guerra Angolana. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política de Saúde e Serviço Social (QUAVISS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE). E-mail: airescaneca2013@gmail.com



Alicia Araya Ruiz

Licenciada em Trabalho Social. Magister em Serviço Social, área de concentração Trabalho y Políticas Sociales, con especialización en relaciones de género, raza y etnia, migraciones e identidades culturales en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Aline Paes Araujo

Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Especialização em Serviço Social no Hospital Universitário da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Assistente Social no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais (NEMOS). E-mail: aline.paes@ifsp.edu.br.

Aline Pamela de Lima Santiago

Especialização em Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente social no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). E-mail: alinepamela@gmail.com

Amabile Maria de Moura Passos

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/PASSOS). Integrante do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Crise, Neodesenvolvimento e Direitos Sociais (GEIND). E-mail: amabile.passos@gmail.com

Amanda Vanessa Leite Sousa

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista de iniciação científica financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na construção do projeto de pesquisa “O impacto da educação permanente no trabalho de assistentes sociais que atuam nas políticas de educação e de assistência social no



estado da Bahia”. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE). E-mail: amandav.leites@gmail.com

Ana Claudia da Silva de Araújo

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil (NEEAE). E-mail: anaclaudia.araujo1@gmail.com

Ana Kelly Arantes

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). E-mail: ana.arantes@ifmg.edu.br

Andréia Aparecida Reis de Carvalho Liporoni

Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Docente da graduação e do programa de pós-graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Participação nas Políticas Sociais (GEPAPOS). E-mail: andreia.liporoni@unesp.br

Barbara Garcia Godoy

Licen Trabajo Social (UBA). Profesora e investigadora de La Universidad de Buenos Aires (UBA) y de La Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Representante de Argentina en ALAEITS. Ex Presidenta de La Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS, 2015-19).

Bernardino Manuel de Almeida Cuteta

Mestrando pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Graduação em Serviço Social pelo Instituto Superior João Paulo II da Universidade Católica de Angola (UCAN). Assistente Social e Docente na Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda. Integrante do Grupo de Estudos e Pesqui-



sas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas para Infância e Adolescência (GEPPIA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Famílias, Perspectivas e Tendências (GEPEFA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Envelhecimento, Políticas Públicas e Sociedade (GEPEPPS). E-mail: dinocuteta@mail.com

Brena da Silva Ferreira

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil (NEEAE). E-mail: ferreirabrena6@gmail.com

Brenda Vanessa Pereira Soares

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (PPGPP/UFMA). Especialista em Gestão Universitária pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Grupo de pesquisa e extensão sobre relações de gênero, étnico-racial, geracional, mulheres e feminismos (GERAMUS/UFMA). E-mail: bvps-brenda.s@hotmail.com

Bruna Pereira dos Santos Menezes

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista de iniciação científica pela Fundação de Amparo a Pesquisa da Bahia (FAPESB) na construção do projeto de pesquisa “O impacto da educação permanente no trabalho de assistentes sociais que atuam nas políticas de educação e de assistência social no estado da Bahia”. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). E-mail: brunamenezes75@hotmail.com

Bruna Pinto Andrade

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estagiária de Serviço Social na Clínica Senhor do Bonfim (CSB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE). E-mail: bruna.zooy@hotmail.com



Camila Novaes da Silva

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Integrante do Programa de Educação Tutorial de Serviço Social (PET-SS/UNESP Franca). E-mail: novaesscamila@hotmail.com

Carolina Rodrigues Finette

Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). Graduanda em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Graduação em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Professora de Educação Infantil Bilíngue (Escola Seb/Ribeirão Preto). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE) USP/Ribeirão Preto/SP. E-mail: carolinafinette@gmail.com

Cassia Engres Mocelin

Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduação em Serviço Social pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Assistente Social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Violência (NEPEVI/PUC-RS). Integrante do Grupo de Pesquisa Cotidiano, Trabalho e Território (GPsT/PUC-RS) e do Grupo de Pesquisa Trabalho Assalariado e Capital (GPTAC/UFSM). E-mail: cassiaengres@hotmail.com

Daiana Cristina do Nascimento

Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Assistente Social e Pesquisadora na Fundação Cultural Projeto Circo do Povo e na instituição Laço Azul. Integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Aprofundamento Marxista (NEAM/PUC/SP). E-mail: daiananascimento@hotmail.com



Daniel Luciano Muondo

Doutorando pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Graduação em Serviço Social pelo Instituto Superior João Paulo II da Universidade Católica de Angola (UCAN). Assistente Social e Docente na Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas para Infância e Adolescência (GEPPIA). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Profissional (GEFORM) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Envelhecimento, Políticas Públicas e Sociedade (GEPEPPS). E-mail: dmuondo@gmail.com

Erika Leite Ramos de Luzia

Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Mestre em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Graduação em Serviço Social pela Instituição Toledo de Ensino (ITE/Bauru). Assistente Social na Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do município de Jaú/SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Participação nas Políticas Sociais (GEPAPOS). E-mail: erika.assistenciasocial@gmail.com

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Pós-Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/RJ, 2019). Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 2007). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/SP, 2001). Graduação em Serviço Social pela Instituição Toledo de Ensino de Bauru (1983). Docente do Depto. de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/SP. Bolsista Produtividade em pesquisa do CNPQ – nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política da Infância e Juventude (GEPPIA) UNESP/Franca/SP. E-mail: elianacanteiro@terra.com.br

Fabília Cristina de Castro Maciel

Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestrado em Administração Pública/Gestão de Políticas Sociais pela Fun-



dação João Pinheiro/Escola de Governo de Minas Gerais. Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE). Integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis/UnB). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Comunicação Pública, Assistência Social e Serviço Social (COMPASS/UnB). E-mail: fabriciacm@gmail.com

Fernanda Ventura Pereira de Oliveira

Pós-graduação Latu Sensu em Serviço Social Organizacional pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente social no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). E-mail: fernanda.oliveira@cefet-rj.br

Gabriela Carolina Mendes Morello

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil. E-mail: gabriela.m.morello@gmail.com

Geis de Oliveira Benevides

Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB). Assistente Social no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) de São José do Rio Preto/SP e Docente do curso de Serviço Social da União da Faculdade dos Grandes Lagos (UNILAGO /São José do Rio Preto/SP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Gestão Socioambiental e a Interface com a Questão Social (GESTA). E-mail: geisb.oliveira@gmail.com

Helena Mara Dias Pedro

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense



(UFF). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Integrante do Grupo de pesquisa Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional (GETAE). E-mail: helena.dias@ifmg.edu.br

Indira Barreto Trindade

Mestrado em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes. Pós-graduação em Gestão Estratégica de Negócios pelo Centro Universitário UNA. Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Pessoas pela Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais (FEAD). Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Docente de Graduação e Pós-Graduação no Centro Universitário Unihorizontes. E-mail: indira@indiratrindade.com

Iris de Lima Souza

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista de Pós-doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Trabalho, Ética e Direitos (GEPTED). E-mail: irisdelimasouza@gmail.com

Jakelinne Lopes de Sousa Miranda

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Assistente Social no Instituto Federal do Piauí (IFPI). Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPEPE/IFPI). E-mail: jakelinne@ifpi.edu.br

Jeremias Adão Lourenço

Mestrando pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Graduação em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Luanda (ISSS). Assistente Social no Hospital Geral Especializado Augusto Ngangula. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Envelhecimento, Políticas Públicas e Sociedade (GEPEPPS). E-mail: jeremiasassistentesocial@hotmail.com



Jéssica Oliveira Monteiro

Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Assistente Social no Instituto Federal Fluminense (IFFluminense). Integrante do Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura: o Serviço Social na Assistência Estudantil (NUMAR). E-mail: jessicaoliveiramont@gmail.com

Jonatas Lima Valle

Mestrado em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Assistente Social no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Integrante do Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura: o Serviço Social na Assistência Estudantil (NUMAR). E-mail: jonatas.valle@cefet-rj.br

Joseane Gomes de Sales

Pós-Graduação em Serviço Social, Trabalho e Políticas Públicas pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Assistente Social da Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: joseanegs@hotmail.com

Júlia da Silva Gonçalves de Oliveira

Graduação em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Passos). Advogada. E-mail: jsgoliveira@outlook.com

Juliana Moreira Dias

Especialização em Direito Previdenciário e Trabalhista na Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Assistente Social na Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: juliana.moreira@ufca.edu.br

Jurema Alves Pereira

Doutorado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Mestrado no Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde pela Universidade do Estado



do Rio de Janeiro (UERJ). Graduação em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assistente Social da Coordenação de Extensão e Estágio e Uma das Coordenadoras de Extensão e Estágio na Faculdade de Serviço Social da UERJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE/UERJ). E-mail: juremaalves3008@gmail.com

Kaliany de Lacerda Tavares

Graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). E-mail: kalianylacerda@hotmail.com

Kátia Regina de Souza Lima

Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2005). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/1993). Graduação em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/1986). Docente da Escola de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Serviço Social (GPESS) cadastrado na UFF, na FAPERJ e no CNPq. Pesquisadora do Grupode Pesquisa Trabalho na Educação Superior (Rede Universitas).

Kênia Cosme da Silva Cardozo

Especialização em Gestão Educacional com Aplicação Tecnológica pela FACICESP (Faculdades Integradas Unicesp). Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Piauí (IFPI). Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPEPE/IFPI). E-mail: keniacorrente@ifpi.edu.br

Leonardo do Carmo Lemos

Graduando em Serviço Social pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/PASSOS). E-mail: leonardocarmolemos@gmail.com



Letícia Amed

Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: leticia.amedg@gmail.com

Liliane Cristina de Oliveira Hespanhol

Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestrado em Direito Público pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Graduação em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Passos). Professora de Direito Penal e Estágio de Prática Jurídica na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Integrante do Grupo de Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE). E-mail: lilianehespanhol@gmail.com

Maicow Lucas Santos Walhers

Doutorando em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Assistente Social no Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB) na prefeitura municipal de Cássia/MG. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORSS) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Dimensão Educativa no Trabalho Social (GEDUCAS). E-mail: maicow.walhers@unesp.br

Marco Gimenes dos Santos

Doutorando em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestrado em Enfermagem pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP-USP). Especialização em Prevenção e Controle de Infecção Relacionadas à Assistência à saúde pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP-USP). Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e em Enfermagem pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Famílias, Perspectivas e Tendências (GEPEFA) e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Participação e Políticas Sociais (GEPAPOS). E-mail: marcogimenes@yahoo.com.br



Maria Irene Carvalho

Doutorado em Serviço Social pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE). Mestrado em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL). Graduação em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (ISSSL). Professora Associada da Universidade de Lisboa – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP). Colaboradora estrangeira da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Membro e Investigadora da Asociación de Ciencias Sociale y Trabajo Social. Investigadora Integrada do Centro de Administração e Políticas Públicas da Universidade de Lisboa (ISCSP/ULisboa). E-mail: mcarvalho@iscsp.ulisboa.pt

Maria José de Oliveira Lima

Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS-UNESP/Franca). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Gestão Socioambiental e a Interface com a Questão Social (GESTA). E-mail: mj.oliveiralima@yahoo.com.br

Maria Valdicelsia Soares Leal

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Psicologia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (FSA). Pedagoga no Instituto Federal do Piauí (IFPI). Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPEPE/IFPI). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI/UFPI). Integrante do Grupo de Pesquisa em Ciências da Educação: Abordagens, Metodologias Ativas e Aplicações da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: valdicelsia.leal@ifpi.edu.br

Mariana de Araujo Lopes

Mestranda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante do Núcleo de Mapeamento e Articulação



em Ruptura: o Serviço Social na Assistência Estudantil (NUMAR). E-mail: mariana.araujo.lopes96@gmail.com

Mariana de Oliveira Barros

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil. E-mail: marianabarros560@gmail.com

Marinete Dias Trabach

Graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário Unihorizontes. E-mail: marinetetrabach@gmail.com

Mayara Gomes Cadette

Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT-UNESP/Presidente Prudente). Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). E-mail: mayaracadette@ifsp.edu.br

Maysa Andrade Lemos Silveira

Mestrado em Direito Público pela Universidade de Franca (UNI-FRAN). Graduação em Direito pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora de Direito Constitucional e Estágio de Prática Jurídica da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Passos). E-mail: maysalemos@gmail.com

Michelli Aparecida Daros

Doutorado em Serviço Social. Mestrado em Serviço Social. Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Assistente Social no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). E-mail: michellidaros@ifsp.edu.br

Millena Rivânia Brilhante Campêlo

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: millena447@hotmail.com



Mireille Alves Gazotto

Doutorado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Mestrado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Graduação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). E-mail: mireillegazotto@gmail.com

Natália Aparecida Dornelas Miranda

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFMG). Especialização em Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais (UnB, 2011). Graduação em Serviço Social pela Faculdade de Minas (FAMINAS, 2009). Assistente Social no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG/Ouro Preto). E-mail: natalia.miranda@ifmg.edu.br

Ney Luiz Teixeira de Almeida

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/2012). Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2010). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF/1996). Graduação em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/1986). Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da FSS/UERJ. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social e Educação (GEPESSE).

Nívia Barreto dos Anjos

Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Especialista em EJA/Gestão de Instituição Pública de Ensino pela Fundação CefetBahia (CEFET-BA). Graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social



na Educação (GEPESSE) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Anticolonialismo, Linguagens e Subjetividades (GEPEDS-IFBAIANO). E-mail: nivia.barreto@ifbaiano.edu.br

Orlando Clementino Manunga Chaximbe

Doutorando pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Graduação em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social de Luanda (ISSS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política de Saúde e Serviço Social (QUAVISS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Dimensão Educativa no Trabalho Social (GEDUCAS). E-mail: orlandoassistentesocial@hotmail.com

Patrícia Teles de Sousa Alencar

Especialista em Educação Especial pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Assistente Social no Instituto Federal do Piauí (IFPI). E-mail: patricia.alencar@ifpi.edu.br

Pedro Ganzeli

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas(UNICAMP). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas(UNICAMP). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas(UNICAMP). Professor Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no Departamento de Política, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE). Coordenador do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE). Membro da diretoria da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), gestão 2019/2021.

Pollyana Gonçalves dos Inocentes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (PPGPP/UFMA). Graduação em Serviço Social pela Universidade CEUMA. Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico do Maranhão (FAPE-



MA). Integrante do Grupo de pesquisa e extensão sobre relações de gênero, étnico-racial, geracional, mulheres e feminismos (Geramus/UFMA). E-mail: pollyana_gim@hotmail.com

Rayanedas Graças Silva Fagundes

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/PASSOS). E-mail: rayfagundes91@gmail.com

Silvina Cuella

Lic. En Trabajo Social, docente regular e investigadora de la Licenciatura em Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina Coordinadora de La Región Conosur Alaeits.

Simone Eliza do Carmo Lessa

Doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora adjunta na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil (NEEAE). E-mail: elizasimone@gmail.com

Sônia Cristina Ferreira Maia

Pós-Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMINHO/Portugal). Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: soniacris15@hotmail.com

Suelen Dantas da Silva

Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Integrante do Núcleo de Estudos da Educação e da Assistência Estudantil. E-mail: suzi_dantas@hotmail.com

Talita Prada

Doutoranda em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestrado em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do



Espírito Santo (UFES). Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Integrante do Grupo de Estudos em Políticas Públicas - Fênix (UFES). E-mail: talitaprada@yahoo.com.br

Thamires Pereira dos Santos

Mestranda no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduação em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: thamires.pereira.santos1993@gmail.com

Valdemar Sguissard

Prof. Dr. Titular (aposentado) da UFSCar (1992). Licenciado em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí (1966), mestrado em Science de l'Éducation pela Université de Paris-X, Nanterre, Fr (1972) e doutorado em Sciences de l'Éducation, pela Université de Paris-X, Nanterre, Fr (1976). Prof. aposentado da Universidade Metodista de Piracicaba (2010). CNPq/Lattes/CV: <http://lattes.cnpq.br/1162306333126216>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4150-2635>. E-mail: vsguissardi@gmail.com

Vivian Faustino Martins

Graduação em Serviço Social pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). E-mail: vivianfaustinomartins@gmail.com

Williana Angelo

Doutoranda em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestrado em Sustentabilidade na Gestão Ambiental pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Especialização em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB). Graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Cidades e Territórios. E-mail: williana@ifsp.edu.br



Yasmin de Oliveira Matos Azevedo

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Colaboradora na construção do projeto de pesquisa “O impacto da educação permanente no trabalho de assistentes sociais que atuam nas políticas de educação e de assistência social no estado da Bahia”. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). E-mail: yasmin.17aze@gmail.com

Yukari Yamauchi Moraes

Graduanda em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). E-mail: yukari.yamauchi@hotmail.com



O contexto da pandemia evidenciou as cronificadas desigualdades sociais que constituem nossa sociabilidade e que se expressam nos mais diferentes espaços e relações, entre eles na educação escolarizada. Assim, reafirmar a Educação enquanto um direito humano e social se faz urgente e necessário, buscando construir e articular estratégias de enfrentamento das práticas excludentes e discriminatórias que ocorrem no interior das instituições escolares e estão, em sua maioria, apoiadas na ideologia da meritocracia que alicerçada na teoria do capital humano fetichiza as relações educativas, e coaduna com a crescente mercantilização da Educação, seja em âmbito privado ou público.

Assim, ampliar o debate sobre a permanência estudantil, propiciando sua compreensão para além das necessidades objetivas dos/as estudantes e garantindo a intersecção entre as categorias classe, raça e gênero reafirma o compromisso do Serviço Social pela defesa de uma educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada.

Parabênizo e destaco a importância do GEPESSE na ampliação e fortalecimento dos debates sobre o Serviço Social e Educação, que ao longo de uma década de existência tem produzido, socializado e fomentado as discussões sobre essas temáticas e tem na publicação deste E-book, a reafirmação do seu lugar de referência no campo do Serviço Social e Educação, seja pela sua relevância e protagonismo, assim como pelo seu papel de difusor de conhecimento.

Na certeza que os debates apresentados contribuirão para profícuas reflexões desejo uma ótima leitura a todos/as!!

Maria Borges
Doutora em Serviço Social
Assistente Social do IFSP/Câmpus São Paulo

